

【原 著】

教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究

三島 知剛

A Study on the Trainee Teachers' Image of Student Guidance

Tomotaka MISHIMA

2017

岡山大学教師教育開発センター紀要 第7号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.7, March 2017

## 教職課程履修学生の生徒指導イメージに関する研究

三島 知剛<sup>\*1</sup>

本研究の目的は教職課程履修学生の生徒指導イメージの検討、並びに授業イメージとの関連の検討であった。研究1ではメタファー法に基づき、学生を対象に生徒指導イメージを調査し、12のカテゴリーが得られた。最も記述者が多いカテゴリーは「間違いを正す」「将来への方向づけ」であった。研究2では、研究1を基に生徒指導イメージを測定する尺度を作成すると共に、授業イメージとの関連について検討した。調査の結果、(1)生徒指導イメージは「指導の難しさ」「一方的な指導」「個に応じたきめ細かな指導」「間違いを正す」「やりがい」「将来への方向づけ」「指導の不十分さ」「人間としての基礎・土台作り」、の8因子であること、(2)生徒指導イメージの各因子得点を基にグループ分けを行った結果3グループに分類でき、生徒指導イメージが不明確と考えられるグループが授業イメージの「組み立て」「楽しさ」「臨機応変」「不透明」の得点が低いこと、などが示唆された。

キーワード：生徒指導イメージ、教職課程履修学生、メタファー、授業イメージ

※1 岡山大学教師教育開発センター

### I 問題と目的

本研究の目的は、教職課程履修学生の生徒指導についてのイメージの検討並びに授業イメージとの関連の検討である。生徒指導と学習指導は車の両輪であると喩えられるように生徒指導力が学習指導力と並んで教師として重要な力量の一つになることは周知の事実である。生徒指導力で求められることは様々なことが考えられるが、例えば、生徒指導に関して教職員に求められる力量として、文部科学省(2011)によると、生徒指導を進めるための基盤能力として児童生徒一人一人と信頼関係を構築する能力等が挙げられている。

一方、教員養成段階においても生徒指導に関する力量の基礎を高めていくことは必要である。阿形・山下(2015)は、学部段階において「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」(教育職員免許法施行規則第6条)を展開するに当たっては、まず、生徒指導という言葉から連想するイメージを学生に問い、そのうえで「生徒指導とは何か」を考えていく必要があるということを述べている。また、池田・竹口(2016)は全国39大学の教員養成学部で行われている教員養成の生徒指導に係る授業科目152講座について、シラバスで扱った内容の集計及び小中学校の教育課程に含まれる内容で分類したものについてまとめている。そして、結果から生徒指導に係る授業内容は教育相談に関する内容が多くなっていることを明らかにしたり、キャリアガイダンスも生徒

指導に係る授業で扱われていることを確認したりしている。

他方で、教師としての力量を検討する上で、技術的側面のみならず、イメージレベルで検討することも重要であると考えられる。藤田(2010)は、自律的な学習を目指した授業に対する教師のイメージを検討し、経験を積むことによってそのイメージがどのように変化するかを調査し、その変化から教師の成長を考えることが必要であると考えられることを述べている。また、深見(2007)は、ある初任教師の実践イメージの変容を1年間の事例研究によって検討する中で、授業イメージが「間違いを繰り返しながら考える場」から「学び方を学ぶ場」、さらに「自ら学ぶ場」と変容し、初任教師の授業イメージに成長が認められることを指摘している。さらに、イメージと教育実践との関連性を考えると、生徒指導においても生徒指導に対してどのようなイメージをもっているのかということを検討していくことも必要になると考えられる。

大学生の生徒指導に対するイメージについて検討した研究はいくつも見られる。例えば、関口(2016)は生徒指導を色でたとえることや、オノマトペで表現することなどの調査を「生徒指導論」受講生に対して行う中で、授業の事前事後におけるイメージの変化として、色のイメージの結果から、イメージが向上したものや、冷たいイメージから暖かいイメージに変化する学生がいることなど、授業受講後の学

生の生徒指導に対するイメージの変化を指摘している。また、藤田・清水・伊谷（1999）は教育大学生の1年生を対象にSD法を用いて「生徒指導」と「教育相談」についてのイメージを調査している。その中で、生徒指導についてのイメージはやや否定的なイメージが強かったことなどを明らかにしている。また、犬塚（1995）も教員養成課程の学生2年生を対象に行った調査において、肯定的・否定的・中立的イメージの3つに大別して回答を分類検討する中で、生徒指導に関する科目の履修前の段階であることや小中高校時代を振り返ってという教示を回答前に口頭で行った上の結果であることに触れつつ、生徒指導が上下の関係から子どもたちを操作するといった、TOS的な管理主義的イメージを強く持たれていることを述べている。さらに、工藤（2015）は、これまでの研究を概観する中で、生徒指導に対するイメージは決して肯定的ではなく否定的なイメージであり、消極的あるいは治療的な生徒指導であったと考えられることを述べていると共に、自身の調査でも生徒指導に対するイメージでは、約80%が否定的なイメージを持っており、生徒指導に対するイメージは約20年の間に変化が見られていないことを示していると考えられることを指摘している。

しかし、こういった先行研究は見られるものの、生徒指導イメージを捉えるにあたっての測定法には検討の余地が残されていると考えられる。すなわち、学生の生徒指導イメージを検討するに当たって、測定する尺度が必要になってくると考えられる。SD法による項目を基にし「強制・管理の因子」「反人間性の因子」の2因子が岩井（1991）によって見出されるなどの知見もあるが、さらなる検討が必要だと考えられる。そこで、本研究ではメタファー法を用い、生徒指導イメージを捉えると共に、そこから項目化を試み、生徒指導イメージを測定する尺度を生成することとした。メタファーを用いることで、社会的望ましさに引きずられた回答を軽減することや暗黙的なものが捉えやすくなるといった長所が考えられる。メタファーを用いた研究はこれまでもなされており、「保健授業」に関するメタファーを扱った嘉数（2011）や、「観察・実験」に関するメタファーを扱った山崎（2003）や、「教師」「教室」「参加者」に関するメタファーを扱った清水（2008）、などが見られる。本研究においても、メタファー法を用いることで学生の生徒指導イメージがより詳細に捉えられると考えた。また、生徒指導イメージを検討する

際、単独ではなく、複合的に捉える必要性も考えられるため、本研究では授業イメージに着目した。授業イメージに着目したのは、教師の主要な仕事として授業が挙げられ、学習指導力と生徒指導力の関連性の重要性を踏まえてのことである。

以上のことより本研究は、研究1としてメタファー法を用い、学生の生徒指導イメージを探索的に検討し、その結果を基にして研究2において生徒指導イメージを測定する尺度を作成すると共に、授業イメージとの関連を検討することとした。

## II 研究1

研究1においては、学生がもつ生徒指導イメージを検討することを目的とした。

### 1 方法

#### (1) 調査対象及び時期

教育学部に所属する学生を対象に開講されている授業を受講している学生を対象に2016年6月に調査を実施した。調査協力者の大学生の大半は3年生であるが、4年生を数名含んでいた。143名の有効回答が得られた。

#### (2) 調査内容

先述のように、学生の生徒指導イメージを検討するにあたって本研究ではメタファー法を用いた。そして「生徒指導」について、「生徒指導とは～のようなものである。なぜなら…」という形式の質問紙を配付し、生徒指導に対する比喻とその比喻を作成した理由の記述を求めた。なお、比喻とその理由の記述は思いつく限り最大3つまで記述可能とした。

### 2 結果と考察

学生が抱く生徒指導イメージの全体像を把握するために、生成された比喻並びに比喻生成の理由の記述全173個を基に、カテゴリー分類を行った。その結果、問題に対応するなどの生徒の間違いを正すという意味合いの「間違いを正す」、生徒の将来や成長するに当たっての価値観など様々な事を方向づけるという意味合いの「将来への方向づけ」、個に応じたきめ細かな指導支援を行うという意味合いの「個に応じたきめ細かな指導」、生徒が成長する上での基礎や土台作りであるという意味合いの「人間としての基礎・土台作り」、生徒指導を行う際の難しさや大変さを表している「指導の難しさ」、生徒理解の機会になることや生徒を理解することの重要性を捉えてい

る「生徒理解の重要性」、教師次第で良くも悪くもなると捉えている「教師次第」、長期的な指導支援が必要で大変ではあるが最後にはうまくいくなどポジティブな捉えをしている「やりがい」、多様な指導支援が必要だと捉えている「多様な指導・支援の必要性」、生徒の思い等を踏まえることなく教師が一方的に指導するといった「一方的な指導」、教師の指導や態度が子どもに反映されたり教師自身の行動を見直す機会になるといった「教師自身を映す場」、目立つ生徒のみの指導など指導生徒の偏りや不平等さを意味する「指導の不十分さ」、の12個のカテゴリーが見出された<sup>1)</sup>。各カテゴリーの比喩及び比喩の理由例の記述をTable1に示す。

また、学生はどのような生徒指導イメージをより強く持っているのかを検討するために、カテゴリーごとの記述者数を人数の多いカテゴリーから順番に示したのがFig1である。結果を見ると、「間違いを正す」「将来への方向づけ」を挙げた学生が最も多く、次いで「個に応じたきめ細かな指導」「人間としての基礎・土台作り」が続いていた。森田(2014)は、生徒指導の分類において、積極的生徒指導と消極的生徒指導についてまとめている。さらに、森田(2014)

は、生徒指導を、問題行動あるいは不適応を現している場合に、課題解決に焦点を当てて行う「課題解決的な生徒指導」、課題が深刻なものに発展する前に行う「予防的な生徒指導」、個性を伸ばすことや社会性を育むこと、自己実現を果たすことができるような資質や能力を身につけるために行う「開発的な生徒指導」、の3つに大まかに分類している。最も多くの学生が挙げたカテゴリーの一つである「間違いを正す」は、いわば消極的生徒指導に該当し、森田(2014)の3分類では、「課題解決的な生徒指導」に位置づくと考えられる。また、「将来への方向づけ」「人間としての基礎・土台作り」「個に応じたきめ細かな指導」はいわば積極的生徒指導に該当し、森田(2014)の3分類では「個に応じたきめ細かな指導」は一概に言えないが、「将来への方向づけ」と「人間としての基礎・土台作り」は、「開発的な生徒指導」に該当すると考えられる。岩井(1991)は、教員養成大学の3年生を対象に調査する中で、生徒指導という言葉から思い出すこととして、「校則違反等のチェックのための検査・監視」に入るものを64%の者が挙げていることや、そのほか「問題生徒の個別指導」などもっばら教師が生徒を取り締まる場面が出

Table1 生徒指導イメージの分類カテゴリーごとの比喩及び比喩の理由例

カテゴリー名	比喩及び比喩の理由例
間違いを正す	警察(ルールに背く人を取り締まったり必要に応じて罰を与えたりする役割を担っているから。)
将来への方向づけ	人生決定(生徒指導をどう行うかによって、その後の生徒の人生を大きく左右するからである。)
個に応じたきめ細かな指導	特殊サービス(その個人に合わせてVIPな対応をしているようなものだから。)
人間としての基礎・土台作り	根(根をしっかり育て、子ども自身で花をさかす。そのために根幹は大切となる。だからこそ、生徒指導はとても大切になってくる。)
指導の難しさ	ガラス(生徒との関係を上手く保つのは難しい。きつく言いすぎると生徒の心を深く傷つけてしまうことがあるから。)
生徒理解の重要性	期末テスト(日頃、教師がどれだけ児童・生徒と触れ合い、彼らのことを理解しているかが重要になるものであり、日頃から、怠っているものには決して、良い生徒指導を行うことはできない。)
教師次第	ねんど(教師の意図、働きかけ次第で良い方向にも悪い方向にも進む。)
やりがい	マラソン(指導途中では苦しいこともたくさんあるが、最後には達成感を味わうことができるから。)
多様な指導・支援の必要性	研究活動(様々な指導をして、生徒をよりよい人間に育てていこうとするため。)
一方的な指導	警察の事情聴取(僕の経験ですが、高校の時の生徒指導の雰囲気がもうはいと言わなければいけないような感じで尋問のようなものだったから。)
教師自身を映す場	自分をうつす鏡(自分のしたことや態度を子どもが自分に返してくるから。)
指導の不十分さ	もぐらたたき(非行や授業妨害など、一見目立った生徒ばかりが指導され、まだ問題を起こしてはいないがそのリスクがある生徒など、すべての生徒になされるわけではないから。)

※( )内は比喩の理由の記述を指す

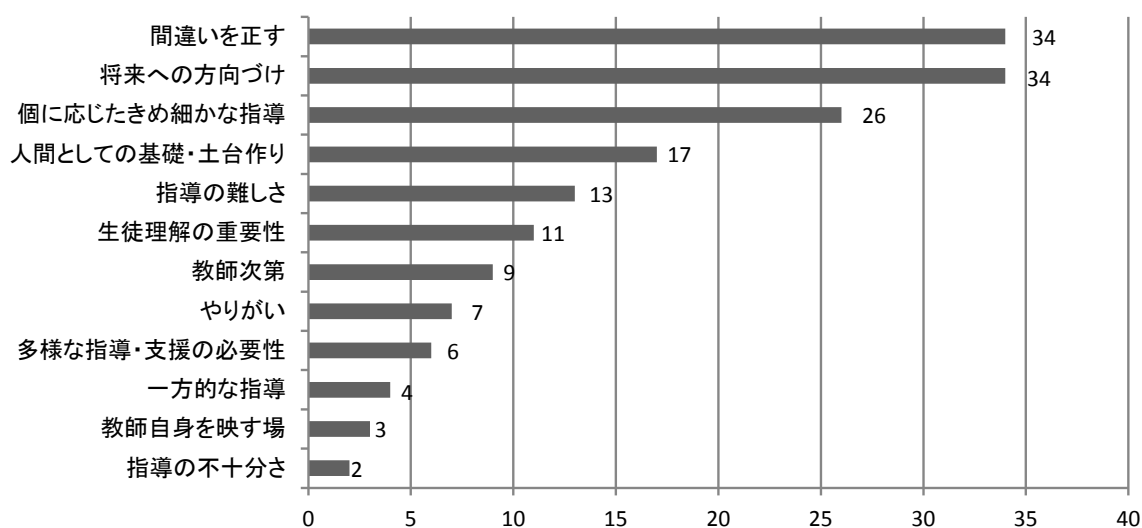


Figure 1 生徒指導イメージの категорияごとの記述者数

てきていることを指摘している。また、生徒指導論の授業の初回における調査時において、学生の多くは生徒指導を権威的で管理的なイメージで捉えているという知見（磯島，2011）も踏まえると、本研究においてもそういった生徒指導イメージが学生の主要な生徒指導イメージの一つとして存在している可能性が示唆されたと考えられる。

一方で「間違いを正す」と同様に多くの学生が挙げた「将来への方向づけ」や、比較的多くの学生が挙げた「個に応じたきめ細かな指導」「人間としての基礎・土台作り」の結果から、学生は積極的生徒指導に関するイメージも消極的生徒指導と同じくらい重きを置いている可能性が示唆された。また、「一方的な指導」「指導の不十分さ」といったネガティブな category も出てきているが、全体の中では出現率は低かった。本研究の結果は、教育学部の3年生を対象としたものであり、学生の多くが生徒指導に関する科目を履修していることが予想される。生徒指導の授業の前と後で生徒指導イメージの検討を行う中で、イメージが向上したり冷たいイメージから暖かいイメージに変化する学生がいるといった知見（関口，2016）が見られる。もちろん、授業を受講すれば必ずしも肯定的なイメージに変化するわけではなく、肯定的なイメージに変化する項目のほか、中性的なイメージや、否定的なイメージに変化する項目もあるという知見（藤田ほか，1999）もあるため、断定はできないが、本研究において、ネガティブな category を挙げた学生数が少なかったことの原因の一つとして生徒指導に関する科目を履修していることが考えられる。

### Ⅲ 研究2

研究2においては、研究1で見出された学生の生徒指導イメージの category を基に、項目化を行い、生徒指導イメージを測定する尺度を作成するとともに、教師の力量を検討する上で重要なものの一つと考えられる授業イメージと生徒指導イメージとの関連を検討する。

#### 1 方法

##### (1) 調査対象及び時期

教育学部以外に所属し教員免許取得を目指す学生を対象に開講されている教職に関する科目の1つを受講している大学生を対象に2016年10月に調査を実施し、122名の有効回答が得られた。なお、ほとんどの学生が2年生であるが、3年生以上の学生も含んでいる。

##### (2) 調査内容

###### (2) - 1 生徒指導イメージ

研究1で得られた「その他」を除く12 category や比喩を参考に60項目を作成した（例：生徒指導は「マラソン」のようである）。なお、回答は「全くそう思わない」～「非常にそう思う」の5件法であった。

###### (2) - 2 授業イメージ

三島・石川・森（2013）で用いられている授業イメージを測定する30項目を用いた。「授業は～のようである」という文章からなり、～の比喩項目についてどの程度そう思うかを尋ねた。なお、授業イメージは、授業を作り上げていく、積み上げていくというイメージの「組み立て」（項目例：積み木）、授

業はつまらない、退屈といったネガティブなイメージである「マンネリズム」(項目例:睡眠薬), 楽しい, 面白いといったイメージである「楽しさ」(項目例:パーティー), 状況に応じて対応していくといったイメージである「臨機応変」(項目例:生放送), 先が見えずどうなるか分からないといったイメージである「不透明」(項目例:天気), の5因子からなるとされており, 本研究においても5因子構造と捉え用いることとした。回答は「全くそう思わない」～「非常にそう思う」の5件法であった。

## 2 結果と考察

### (1) 生徒指導イメージに関する因子構造の検討

生徒指導イメージに関する項目として作成した全60項目を用いて, 因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。40を基準に負荷量が全ての因子で低い項目, 複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き, 繰り返し因子分析を行ったところ, 最終的に8因子33項目が得られた(Table2)。

第1因子は, 「株価」「ガラス」など全6項目からなり, 研究1で分類したカテゴリーの「教師次第」と「指導の難しさ」に相当する項目が含まれていると考えられ, 全体として変動や繊細さ, 指導にかかる時間の長さから生じる難しさを表していると考えられることから「指導の難しさ」と命名した。第2因子は, 「一方通行」「押し付け」など全4項目からなり, 教師からの一方的な指導をイメージさせる項目が多く含まれていることから「一方的な指導」と命名した。第3因子は, 「生徒理解」「生徒1人1人と向き合う場」など全5項目からなり, 「生徒理解の重要性」並びに「個に応じたきめ細かな指導」に相当する項目が含まれていると考えられた。そこで, 個に応じたきめ細かな指導には生徒理解も含まれると考え「個に応じたきめ細かな指導」と命名した。第4因子は, 「罰」「矯正器具」など全4項目からなり, 研究1で分類したカテゴリーのうち, 「間違いを正す」に該当する項目が多く含まれていることから「間違いを正す」と命名した。第5因子は, 「マラソン」「長い旅」など全3項目からなり, 「やりがい」に相当する項目が多く含まれていると考えられたことから「やりがい」と命名した。第6因子は, 「人生のターニングポイント」「人生のコンパス」など全4項目からなり, 生徒の将来や成長を方向づけていくものであることをイメージさせる項目が多く含まれていることから「将来への方向づけ」と命名した。

第7因子は, 「氷山の一角」「えこひいき」など全4項目からなり, 「指導の不十分さ」に該当する項目が多く含まれており, 全体への指導支援というよりは目立つ生徒や一部の生徒への指導支援といった指導の不十分さをイメージさせる項目が多く含まれていることから「指導の不十分さ」と命名した。最後に, 第8因子は, 「基礎」「社会勉強」など全3項目からなり, 人間としての基礎や土台を形成するものであることをイメージさせる項目が多く含まれていることから「人間としての基礎・土台作り」と命名した。

また, 各因子の $\alpha$ 係数を算出したところ, 第8因子のみやや低かったが, 項目数の少なさや解釈可能性を考慮し, 8因子構造を採用した。また, その他の因子は.700以上の値が得られたことから, ある程度の信頼性は確認されたと判断した。

### (2) 生徒指導イメージと授業イメージとの関連

ここでは, 学生の生徒指導イメージと授業イメージとの関連を検討した。そのため, 以下のような分析を行った。すなわち, まず学生が全体としてどのような生徒指導イメージをもっているのかをクラスター分析によって分類し, そのグループ間で授業イメージの各因子の得点が異なるかを比較するという分析である。

生徒指導イメージの各因子得点を基に Ward 法によるクラスター分析を行った。その結果, 人数の分散の関係などから3グループが望ましいと考え, 3グループに分類した。グループごとの生徒指導イメージの各因子における平均値, 標準偏差及び1要因の分散分析結果を Table3 に示す。Table3 より, 以下のように各グループの特徴を整理した。

まず, クラスタ1は多くの因子において得点が低く, 他グループと比べ, 得点が最も低いあるいは低いグループに属している点の特徴的である。中でも生徒指導イメージの「指導の難しさ」「個に応じたきめ細かな指導」「やりがい」「将来への方向づけ」が他のどのグループより低いことから, 指導の難しさは感じていないもののやりがいについても感じていないこと, また積極的生徒指導と消極的生徒指導で考えた際の積極的生徒指導に関係しそうな因子の得点も低いことから生徒指導についてのイメージがあまり定まっていない, または持っていないグループであり, 全体として生徒指導イメージが不明確なグループと解釈した。次に, クラスタ2の特徴としては, 「一方的な指導」と「間違いを正す」の得点が他のグループと比較して低いことが挙げられる。

Table2 因子分析結果

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I. 指導の難しさ ( $\alpha = .825$ )								
経済政策	<b>.848</b>	-.062	-.028	.032	-.071	.068	.122	-.157
株価	<b>.762</b>	-.037	.118	-.071	.010	-.061	.050	-.130
ガラス	<b>.673</b>	.064	-.082	-.048	-.021	.060	-.099	.078
出来高制	<b>.573</b>	.005	-.087	.164	.023	.104	-.104	.097
金魚すくいのポイ	<b>.520</b>	.020	-.089	-.041	-.053	.113	.011	.070
永遠に続く道	<b>.518</b>	-.034	-.028	-.068	.208	.153	-.062	.228
II. 一方的な指導 ( $\alpha = .890$ )								
一方通行	.015	<b>.997</b>	.012	-.023	-.039	-.059	-.161	-.009
片思い	-.101	<b>.806</b>	.054	-.011	.094	.091	.019	-.034
押し売り	.085	<b>.733</b>	-.091	.090	.014	.040	.009	.028
押し付け	-.031	<b>.733</b>	-.056	.126	.032	.012	.041	.041
III. 個に応じたきめ細かな指導 ( $\alpha = .810$ )								
生徒理解	-.230	.116	<b>.829</b>	-.122	-.054	.127	.000	.011
生徒1人1人と向き合う場	-.054	-.013	<b>.720</b>	.041	-.054	.084	-.022	.007
心と心のぶつかり合い	.140	.001	<b>.626</b>	-.105	.003	-.052	-.061	-.001
コミュニケーション	-.076	-.116	<b>.608</b>	.063	-.034	.172	.016	-.007
人間観察	.093	-.068	<b>.521</b>	.171	.106	.004	.020	.169
IV. 間違いを正す ( $\alpha = .743$ )								
刑務所	.077	-.070	.004	<b>.813</b>	.039	-.183	-.030	.024
罰	.065	.152	-.023	<b>.647</b>	-.068	.061	.049	-.015
矯正器具	-.154	.082	-.061	<b>.566</b>	.054	.248	.175	.011
警察の取り締まり	-.079	.054	.062	<b>.549</b>	-.109	-.150	-.006	-.034
V. やりがい ( $\alpha = .804$ )								
山登り	-.074	.074	-.042	-.108	<b>.841</b>	-.032	.122	.031
マラソン	.026	-.009	-.170	.012	<b>.788</b>	.054	.004	.004
長い旅	.016	.001	.305	.066	<b>.693</b>	-.123	.024	-.073
VI. 将来への方向づけ ( $\alpha = .791$ )								
人生のターニングポイント	.070	-.032	.063	-.143	-.189	<b>.848</b>	.166	.083
人生のコンパス	.190	.106	.116	-.093	.042	<b>.640</b>	-.024	-.104
人生決定	.180	-.031	.168	.240	.049	<b>.511</b>	-.115	-.134
マラソンの道案内	-.049	.056	.059	-.008	.344	<b>.447</b>	-.073	-.030
VII. 指導の不十分さ ( $\alpha = .768$ )								
氷山の一角	-.094	-.125	-.085	.035	.161	.130	<b>.822</b>	-.030
もぐらたたき	-.040	-.003	-.030	.184	-.212	.052	<b>.658</b>	.045
等しく行き渡らない救援物資	.074	-.004	.051	-.005	.300	-.105	<b>.558</b>	.017
えこひいき	.227	.346	.128	-.113	-.097	-.182	<b>.507</b>	.028
VIII. 人間としての基礎・土台作り ( $\alpha = .667$ )								
基礎	-.091	-.017	-.030	-.058	.040	.156	-.001	<b>.750</b>
社会勉強	.093	-.036	.172	.101	-.055	-.176	-.028	<b>.702</b>
マナー学習	.015	.068	-.040	-.039	.001	-.065	.046	<b>.520</b>
因子間相関								
I	—	.135	.138	.076	.411	.285	.317	.181
II		—	-.118	.398	-.087	-.203	.403	.112
III			—	-.145	.419	.381	.120	.234
IV				—	-.094	-.012	.386	.175
V					—	.461	.160	.349
VI						—	-.021	.274
VII							—	.250
VIII								—

Table3 クラスター分析後の各群の生徒指導イメージの因子ごとの平均値と標準偏差、及び1要因分散分析結果

	クラスター1	クラスター2	クラスター3	F値	多重比較結果
指導の難しさ	1.50 (0.44)	2.21 (0.66)	2.58 (0.79)	22.98 **	3>2>1
一方的な指導	2.15 (0.92)	1.53 (0.53)	3.02 (0.86)	39.05 **	3>1>2
個に応じたきめ細かな指導	3.74 (0.90)	4.21 (0.49)	4.29 (0.53)	7.40 **	2,3>1
間違いを正す	2.20 (0.81)	1.68 (0.54)	2.27 (0.66)	11.06 **	1,3>2
やりがい	2.06 (0.74)	3.37 (0.75)	3.69 (0.88)	40.98 **	2,3>1
将来への方向づけ	2.17 (0.70)	3.44 (0.66)	3.58 (0.78)	42.92 **	2,3>1
指導の不十分さ	2.12 (0.97)	2.22 (0.74)	2.93 (1.02)	7.66 **	3>1,2
人間としての基礎・土台作り	3.36 (0.79)	3.38 (0.79)	4.05 (0.75)	7.56 **	3>1,2

※ \*\*  $p < .01$  ※多重比較の結果は  $p < .05$

※クラスター1:  $N=33$ , クラスター2:  $N=62$ , クラスター3:  $N=26$

また、「個に応じたきめ細かな指導」「やりがい」「将来への方向づけ」といった因子得点も比較的高い。これらのことから、問題に対して対応したり、一方的に指導するのではなく、個に応じてしっかりと将来を見据えて指導していくという生徒指導イメージをもったグループであると解釈した。最後に、クラスター3の特徴としては、「指導の難しさ」「一方的な指導」「指導の不十分さ」「人間としての基礎・土台作り」の得点が他のグループと比較して高いことが挙げられる。また、比較的得点が高いものとして「個に応じたきめ細かな指導」「間違いを正す」「やりがい」「将来への方向づけ」が挙げられる。指導の難しさを感じているということはすなわち生徒指導に対する自信の低さの表れとも解釈できると考えられる。また、「一方的な指導」「指導の不十分さ」の得点の高さは、否定的な生徒指導イメージともとれる一方で、生徒指導に不十分さを感じていることや、しっかり言って聞かせるなどの指導をするものというイメージが強いとも解釈できる。また、生徒の基礎や土台作りになるという意識が強いと考えられる。これらのことから、自信はないものの生徒の基礎・土台作りになるためしっかり教師が指導していくという教師主導に重きを置いた生徒指導イメージをも

※( )内は標準偏差

ったグループであると解釈した。

次に、クラスター分析によってグループ分けしたグループ間で授業イメージの各因子得点が異なるかどうかを比較するために授業イメージの因子ごとに1要因の分散分析を行った (Table4)。その結果、授業イメージの全ての因子において有意差ないし有意傾向が見られた。

各因子の多重比較の結果を見ていくと、まず、「マナーリズム」においては、クラスター3のグループが他の2つのグループより得点が高いという結果であった。しっかり教師が指導していくといういわば教師主導に重きを置いた生徒指導イメージと授業へのネガティブイメージに関連があるということなのであろう。また、生徒指導の難しさを強く感じているからこそ授業についてもネガティブな捉えをしたり、教師主導でしっかりと指導することへの意識が強いがゆえに授業についても他の2グループの学生に比べ、教師からの一方通行であるマナー型の授業をイメージするのかもしれない。また、「組み立て」「楽しさ」「臨機応変」「不透明」においてはクラスター1のグループが他の2つのグループよりも得点が低いという結果であった。ここから、生徒指導イメージがあまり明確でないことと授業を組み立てて



Table4 クラスター分析後の各群の授業イメージの因子ごとの平均値と標準偏差, 及び1要因分散分析結果

	クラスター1	クラスター2	クラスター3	F値	多重比較結果
組み立て	2.71 (0.94)	3.27 (0.63)	3.41 (0.56)	8.84 **	2,3>1
マンネリズム	2.00 (0.72)	2.01 (0.70)	2.57 (0.67)	6.52 **	3>1,2
楽しさ	1.48 (0.54)	1.97 (0.67)	2.06 (0.70)	7.88 **	2,3<1
臨機応変	2.36 (0.96)	2.78 (0.87)	2.90 (0.96)	3.06 †	2,3<1
不透明	1.69 (0.77)	2.28 (0.84)	2.57 (0.78)	9.55 **	2,3<1

※ ( )内は標準偏差 ※ \*\*  $p<.01$ , †  $p<.10$  ※多重比較の結果は $p<.10$

いくものや楽しいものとイメージしないことや臨機応変に授業を展開することへの意識の低さ、授業への不透明性に関するイメージの低さと関連する可能性が示唆された。秋田 (1996) は、筋書き通りに伝達する場としてのイメージから、授業は筋書き通りではなく未知の展開をもって進み、伝えるだけではなく授業の中で新しいものを生徒と共に創りだしていくイメージへと経験に伴って変容することが熟達化の道筋の1つとして考えられるとしている。また、教育実習における実習生への効果の知見の1つとして、三島 (2007) による教育実習の前後で実習生の授業イメージが肯定的・主体的に変容するという知見がある。こういった知見を踏まえると、「組み立て」「臨機応変」などの授業イメージをもっておくことは学生にとっても重要であると考えられ、生徒指導についてのイメージを明確に持てるようにしておくことの重要性が示唆されたと言えよう。一方で、授業イメージをより望ましい形や実際の教師に近い形でもっておくことが生徒指導のイメージが明確に持てるようになることと関連する可能性も考えられるため、あくまで生徒指導イメージと授業イメージとの間に関連があるという理解に留めておく必要はあるだろう。

#### IV まとめと今後の課題

本研究の目的は、教職課程履修学生の生徒指導イメージの検討及び授業イメージとの関連の検討であった。以下に結果を要約しまとめたい。

まず、研究1においてメタファー法を用いて学生の生徒指導イメージを検討した結果、「間違いを正

す」「将来への方向づけ」「個に応じたきめ細かな指導」「人間としての基礎・土台作り」「指導の難しさ」「生徒理解の重要性」「教師次第」「やりがい」「多様な指導・支援の必要性」「一方的な指導」「教師自身を映す場」「指導の不十分さ」の12個のカテゴリーが生成され、記述者数が最も多いカテゴリーは「間違いを正す」「将来への方向づけ」であった。

次に、研究2において研究1で得られた生徒指導イメージに関するカテゴリーを基に項目化し、因子分析を行った結果、「指導の難しさ」「一方的な指導」「個に応じたきめ細かな指導」「間違いを正す」「やりがい」「将来への方向づけ」「指導の不十分さ」「人間としての基礎・土台作り」の8因子が見出された。さらに、全体としてどのような生徒指導イメージを学生が持っているのかを検討するため、各因子の得点を基にクラスター分析を行ったところ、3グループに分類できた。そして、授業イメージとの関連を検討した結果、生徒指導イメージが明確でないといった特徴を持つ生徒指導イメージと授業の「組み立て」「楽しさ」「臨機応変」「不透明」イメージの低さに関連があること、教師主導に重きを置いた生徒指導イメージをもっていることと授業をネガティブに捉えることに関連がある可能性が示唆された。

以上の結果から、本研究において、学生がもつ生徒指導イメージの一端を明らかにすると共に、生徒指導と共に教師の主要な力量の中核をなすと考えられる学習指導に関連すると考えられる授業イメージとの関連が見出された。生徒指導イメージの検討や教育効果を検討する際、指標となる尺度が必要である。本研究で見出された生徒指導イメージの8因子

について、一部 $\alpha$ 係数がやや低い因子が存在するといった留意すべき点等はあるが、学生の生徒指導イメージを検討する際の一助となることが考えられ、本研究の成果の一つと考えられる。また、授業イメージとの関連も見られたことから、学習指導と生徒指導の密接な関連性が改めて示唆されたと言えよう。

最後に、本研究の課題について記述する。本研究はメタファー法を用いて学生の生徒指導イメージを検討し、さらに項目化を行ったが、得られたカテゴリと同一の因子が得られなかった。これは、研究1と2で対象とした学生の経験や学年が異なっていたことも原因の一つとして考えられる。また、対象とする学生の学年や経験等によっても結果が異なる可能性も考えられる。特に教職課程を履修していても教育学部生と教育学部以外の学生では、経験や学習内容に違いがある可能性もあるため、その点も課題と言えよう。学生の経験や学年等による差異の検討と共に、実践や授業等の取り組みの前後における生徒指導イメージの変容の検討など、今後さらなる検討が必要であろう。

## 注

1. 2名以上の記述が見られるものをカテゴリとして採用し、これら12個のカテゴリに該当しないものは「その他」とした。

## 引用文献

- 阿形恒秀・山下一夫 (2015). 教員養成と研修の在り方 ①学部レベル 日本生徒指導学会(編著) 現代生徒指導論 (pp.174-177) 学時出版
- 秋田喜代美 (1996). 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討— 教育心理学研究, 44, 176-186.
- 深見俊崇 (2007). ある初任教師の実践イメージの変容—1年間の事例研究を基に— 日本教育工学会論文誌, 30, 283-291.
- 藤田 正・清水益治・伊谷 實 (1999). 教育大学生における生徒指導と教育相談のイメージ 教育実践研究指導センター研究紀要, 8, 101-108.
- 藤田裕子 (2010). 授業イメージの変容に見る熟練教師の成長—自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究— 日本教育工学会論文誌, 34, 67-76.
- 池田誠喜・竹口佳昭 (2016). ジェネラリスト・アプローチモデルを活用した教師の生徒指導力の育成 鳴門教育大学研究紀要, 31, 88-98.
- 犬塚文雄 (1995). 臨床的生徒指導の性質と機能—TOSからCOSへの変革をめざして— 学校教育研究, 10, 59-72.
- 磯島秀樹 (2011). 「生徒指導」に関する学生のイメージ形成についての一考察 実践学校教育研究, 14, 35-46.
- 岩井勇児 (1991). 生徒指導・教育相談・進路相談のイメージ 愛知教育大学研究報告(教育科学編), 40, 79-92.
- 嘉数健悟 (2011). 教員養成段階における保健体育教師志望学生の保健授業イメージに関する事例的研究—教育実習前後に着目して— 学校保健研究, 53, 68-74.
- 工藤 亘 (2015). 生徒指導のイメージに関する研究—指導と支援を支援へ— 教師教育リサーチセンター年報, 6, 15-24.
- 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, 107-114.
- 三島知剛・石川裕敏・森 敏昭 (2013). 教職志望学生のフレンドシップ参加経験と授業・教師・子どもイメージ及び教育実習前後の変容との関係 日本教育工学会論文誌, 36, 407-418.
- 文部科学省 (2011). 生徒指導に関する教員研修の在り方について(報告書) <[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/080/houkoku/1310110.htm)> (2017年1月4日)
- 森田愛子 (2014). 生徒指導の意義と原理 森田愛子(編著) 教師教育講座第10巻 生徒指導・進路指導論 (pp.7-43) 協同出版
- 関口洋美 (2016). 「生徒指導」に対するイメージの変化—「生徒指導論」受講前と受講後の比較— 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 53, 33-43.
- 清水寿子 (2008). 共生を目指す日本語教育に取り組む実習生の役割認識—比喻生成課題による検討— 人間文化創成科学論叢, 10, 125-134.
- 山崎敬人 (2003). 小学校教育実習を経験した教員養成学部学生の理科の観察・実験観に関する比喻生成課題を用いた研究 日本教科教育学会誌, 26(2), 49-58.

## 謝辞

本研究の調査に協力いただきました本学の学生の皆さん並びに先生方に心よりお礼申し上げます。

---

Title: A Study on the Trainee Teachers' Image of Student Guidance

Tomotaka MISHIMA\*1

Keywords: Image of Student Guidance, Trainee Teachers, Metaphor, Image of Teaching

\*1 Center for Teacher Education and Development, Okayama University

---