

松 山 大 学 論 集  
第 31 卷 第 4 号 抜 刷  
2 0 1 9 年 10 月 発 行

教育実習に対する  
教員養成制度上の期待と学生の学び

作 田 良 三

# 教育実習に対する 教員養成制度上の期待と学生の学び

作 田 良 三

## I 教職課程をめぐる状況

教員養成のあり方は、絶えず見直されている。養成・採用・研修の各段階の関係をふまえ、教育職員養成審議会（以下、教養審）第3次答申（1999）では、教員養成段階を「教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』（採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）を身に付けさせる過程」と位置付けている。また、同答申には「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といった能力がいつの時代にも教員に求められる資質能力である」と、「実践的指導力」が不可欠であることも指摘している。この「実践的指導力」というマジック・ワードでその必要性が叫ばれるほどに養成段階の学生にとっては「実践不足」ゆえの「実践的指導力不足」という問題が突きつけられる。

中央教育審議会（以下、中教審）答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（2015年12月）では、「教員養成に関する課題」として次の4項目が挙げられている。

- ◆養成段階は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを認識する必要がある。

- ◆実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。
- ◆教職課程の質保証・向上のため、教職課程に対する外部評価制度の導入や全学的に教職課程を統括する組織の整備を促進する必要がある。
- ◆教員養成カリキュラムについて、学校現場の要望に柔軟に対応できるように、教職課程の大きくくり化や大学の独自性が発揮されやすい制度とするための検討が必要である。

こうした課題に対応し、学部教育課程の科目全体を精選しつつ総合的かつ体系的に教員の養成を図っていくような取組が求められ、教育職員免許法の一部改正、同法施行規則の改正、教職課程認定基準等の改正が行われ、2018年度中に各大学が教職課程の審査・認定を受け、2019年度から全国一斉に新教職課程がスタートしている。

では、この4課題の二つ目にある「実践的指導力の基礎の育成」「学校現場や教職を体験させる機会の充実」は、どのような方向の改革を目指すのか。その一例として「学校インターンシップの導入」が挙げられているが、同答申には「教職課程の学生に、学校現場において教育活動や校務、部活動などに関する支援や補助業務など学校における諸活動を体験させるための」取組として、教員養成系の学部や学科を中心に定着しつつあると記されている<sup>1)</sup>。

ここで二つの観点を取り上げたい。一つは、学校インターンシップが「教員養成系の学部や学科を中心に定着しつつある」という点である。原（2009）は現場体験活動の危うさの一つとして、「学生にかかる負担の問題」を挙げ、「大学が授業の一環として実践活動をおこなっている場合を除いて、インターンシップはその活動の多くが学生の授業時間外に行われること」を問題視している（原 2009, 49 頁）。教員養成系学部と比べ、学校インターンシップを授業の一環として取り入れづらい一般大学・学部の教職課程にとって、とりわけ当

てはまるといえよう。

もう一つは、教育実習との関係性に関してである。同答申では「学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことで、学校現場をより深く知ることができ、既存の教育実習と相まって、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効」である一方、学校インターンシップの実施に当たっては、「既存の教育実習との間で役割分担の明確化を図るとともに、…環境整備について今後十分に検討すること」も必要だという。教職課程のなかで学校現場等での体験的な活動を増やし、理論と実践の往還を図ることが一定の改革路線に位置づいている。だが、そのなかで教育実習の役割はどのような位置づけになっていくのだろうか。役割分担の明確化を謳う一方、2017年の教育職員免許法施行規則改正により、教育実習5単位のうち2単位（高等学校教諭と特別支援学校教諭では1単位）まで「学校インターンシップ（学校体験活動）」を充てることが可能となった。教職課程における教育実習の意味合いは揺らぎつつある。

本稿では、こうした問題関心に立ち、一般大学・学部における教育実習に着目する。教員養成において教育実習に求められてきた役割を整理したうえで、一般大学・学部の学生が教育実習にどのように取り組み、教職を志望する意欲をどう変化させているのか、10年間にわたる調査データからアプローチする。そうすることで、「教育実習」という実践に一樣に向けられた期待と学生の実態とのズレをあぶりだす。

## Ⅱ 教育実習の制度的位置づけ

戦後の開放性教員養成は1949年9月に施行された教育職員免許法（以下、教免法）にはじまる。教員免許の開放性と教職の専門性が確認され、大学で修得すべき最低修得単位数が、たとえば中学校では次のように定められた。すなわち、一級免許状の場合、教科専門甲教科30単位、乙教科18単位、教職専門20単位であり、このうち教職専門は、教育原理、教育心理学または青年心理

学，教育実習，教科教育法について各3単位以上を含むことと定められたのである（山田 1993 より）。

しかし、免許状授与権者である「都道府県教育委員会は、各大学学部から提出される学業成績証明書をもとに免許法に規定されている授業科目が正しく履修されているかを判定しなければならない。ところが、教育委員会は各大学各学部で開講される授業科目の内容については十分な情報を持ち合わせておらず、実際は授業科目の名称から判断せざるを得ない」状況に陥った（山崎 2015, 164 頁）。そのため、1953年に教免法が改正され、「免許状授与の出来る課程を認定する制度を設けたこと、課程認定を受けることが出来るのは、大学の正規の課程、大学院、専攻科のほかに文部大臣が認めた課程を含むこと等を定めた」のである。すなわち、課程認定制度が成立したのである。

その翌年1954年の改正では免許基準が確立され、中学校の場合、教科専門科目は甲教科40単位、乙教科32単位と単位増加となったものの、他方、教職専門科目は20単位から14単位（教育原理3単位、教育心理学等3単位、教科教育法3単位、教育実習2単位、選択3単位の合計14単位）に減少しており、教科に関する専門教養が重要視されている（山田 1993）。

1971年の中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」では、「教職は、本来きわめて高い専門性を必要とするものであり、教育者としての基本的な資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度の資質と総合的な能力が要求される」と説明されており、養成、採用、研修再教育のプロセスで修得されるべきものと解されている。

これと並行して審議され大きなインパクトを持ったものとして1972年の教養審建議「教員養成の改善方策について」がある。山田（1993）によると、この建議は「その提言のうち、臨時教育審議会の設置までに具体化されなかった部分は、臨時教育審議会においてもほとんどそのままあらためて提案された」

ほど、その後の教員養成政策の骨子となっていたという。「教員養成の教育課程のあり方」のうち教育実習にかんしていえば、「教育実習は、教職に対する意欲と使命感を得させるものとして重要であり、8週間（中学校は6週間）を課す。全体として教育実践に関する能力を重視する。『教育課程の研究』と結びつけ、機器の活用など実習指導の方法を改善する。附属学校を整備するとともに、協力学校の条件整備についても配慮する」と、実習期間の延長が議論されている（山田 1993, 417 頁）。

1987 年教養審答申「教員の資質能力の向上方策について」には、教育実習について「今後、初任者研修制度の創設により、新任教員の実践的指導力、使命感の深化等が期待され、また、現在、地域により実習生の派遣・受入れに関して問題が生じていること等に配慮し、学校における実習期間は、現行通りとするが、その構造化と内容の改善を図るため、『事前及び事後指導』を新たに設ける必要がある」と提言されている。

それをうけ、1988 年の教免法改正では、大学における事前・事後指導が必須とされ、教育実習の単位が小学校では5単位、中学校・高等学校では3単位（それぞれ、そのうち1単位は事前・事後指導を充てる）必修となった。1989 年の初任者研修制度の創設によって教育実習の在り方が議論された結果、その運用の改善を図るために導入されたのである（学制百二十年史編集委員会）。

その後、教養審第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」（1997 年 7 月）では、「中学校の1種及び2種免許状に係る「教育実習」の最低修得単位数を5単位（うち事前・事後指導1単位）に改める」ことが提言され、その結果、1998 年の教免法改正では、高等学校における教育実習期間は2週間に据え置かれたが、中学校における教育実習期間は3週間に延長された。

中学校教員免許状取得にかかわる教育実習期間の延長理由について、同答申では次のように述べている。

- 1) 中学校教育を巡っては生徒の発達段階から特に生徒指導等に係る課題が多いにもかかわらず、現行の3単位（うち事前・事後指導1単位）では授業実習を行うのが精一杯で、特別活動や部活動も含め教育活動全体を通じて生徒に関する理解を深めたり、学校運営や教員の職務の実態に触れる時間が十分確保できないこと
- 2) 本審議会が都道府県・政令指定都市教育委員会を対象に行った調査によると、中学校については、教育実習期間の延長に賛成する教育委員会が多数に上っており、高等学校等と相当の差異が認められたこと
- 3) 関係する校長会も基本的にこのような方向に賛同し、協力の態度を明らかにしていること
- 4) 同じ義務教育段階に属する小学校では最低修得単位数が現行制度上5単位とされていること

また、中教審答申（2006年11月）では、「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り、今後とも大きな役割が期待される」と述べたうえで、大学の教員と実習校の教員が連携して指導に当たる機会を積極的に取り入れたり、事前に学生の能力や適性、意欲等を適切に確認したりすることの必要性を指摘している。

こうした近年の政策動向をふまえると、教育実習は、教員としての職務の一部を実践することで、採用当初から円滑に職務を遂行できるための「実践的指導力」を習得する機会だと端的にまとめられよう。

### Ⅲ 教育実習に向けられた期待

教員養成上、教育実習に向けられてきた期待を、教育実習を取り上げた書籍から拾い上げていくこととしたい。

片山（1979）は、教育実習の目的として、①教育理論の実際的適用、②教育経験の修得、③教育精神の把握、④教育の諸条件の理解の4つを挙げている。

講義や書物で学んだ理論を実践し、経験を積むことが重要であり、そこで教育者としてのつよい精神を培い、学校現場に存在する社会問題や人間関係の問題、政治経済の問題を理解する、というのである。そうすることで、実習中の指導教員や生徒との関係から多くのことを学び、自分の適性や教職の重要性を考える機会をもち、理論と実践を結びつけていくという。

いわゆる「デモシカ教師」を非難する風潮があるなか、教員採用状況は追い風の時代である。そうしたなか教育実習期間を延長する議論もある。教育実習をとおしていかにより自己と向き合い成長するか、進路決定するかという点が強調されているといえよう。教育実習は大学における教職課程の集大成であり、そこでの体験を経て教職の道を確定させるのである。

およそ10年後の高木編著(1988)では、①学校教育の実際について、体験的、総合的な認識を得ること、②大学において修得した……実践的能力の基礎を形成すること、③教育実習に関する問題解決や創意工夫に必要な研究的態度と能力の基礎を形成すること、④教育者としての愛情と使命感を深め、自己の教員としての能力や適性について自覚を得ること、の4点が挙げられている。学校現場に存在する様々な諸条件を実際に肌で感じ、教職に向けて自己理解を深めると同時に、諸能力を形成することが目的とされているが、とくに「能力の基礎」と記されている。この点からは、養成、採用、研修再教育というプロセスの中に、教育実習を位置づけようとしているようすが看取できる。

かなり間が空くが、高野・岩田編(2010)では、教育実習の意義について、①児童・生徒と直接に接する教育活動を体験することで、教員の仕事や学校運営、生徒の実態について総合的な認識・理解を得ること、②大学で学んできた教科・教職にかかわる知識や理論・技術と、実際の児童・生徒を対象とした教育活動とを相互に関係させて学ぶこと、③自分の教員としての適性や能力を確かめること、それに加え、教職志望度の低い学生にとっては④学校の教育活動を内部から実態に即して理解することで、教育についての教養ある市民のひとりとして、広い意味で社会的に教育貢献できるようになること、を挙げている。



教員採用状況が安泰ではないこともあり、教職志望意欲の低い学生も視野に入れている点は目新しく映る。ただ本書を読み進めると、教育実習以外の体験プログラム導入を踏まえ、「体験－省察」の往還を積み重ねることの重要性が提示されている点が今日的である。

教育実習の目的には、時代が変わっても「体験」「能力形成」「自己の適性の見極め」などの共通項が見出される。ただし、教育実習は教員養成上のゴールではなく教師としての能力形成の途上であると捉えられるようになり、さらに、大学で学んだ知識・理論を実践できる唯一の体験機会という意味合いも薄まっている。

ここまで概観してきたように、教育実習は制度上、その期間を延ばしたり事前事後指導での充実が図られたりしてきたが、いまや理論と実践を橋渡しし往還する一プロセスとして機能することが要請されている。とはいえ、学校インターンシップ等の体験プログラムが十分とはいえない一般大学・学部においては、実習生自身が教育実習をどのように捉えているのだろうか。教育実習に向けられた社会的な期待は、実際実習生たちに届いているのだろうか。

## Ⅳ 調査データと分析視点

### (1) 調査データ

一般大学・学部の教職実習生に着目した櫻田(2019)では、28大学にわたって調査が行われている。このような大規模な調査の重要性を認めつつも、本稿で用いる調査データは、国立X大学の理工系学部で教職課程を履修している学生、および私立Y大学の人文社会系学部で教職課程を履修している学生を対象としている。その意義としては、実習先が中学校と高等学校に焦点づけられており、特定の教科に絞られるものの文系／理系の実習教科がある程度広範にカバーでき、その大学のカリキュラムも把握しやすく大きなブレがない、という点が挙げられる。

これらの学生のうち、2007～2016年のあいだに教育実習をおこなった学生<sup>2)</sup>

に対して、毎年度、「教育実習事前事後指導」（事後指導）の際にアンケート調査を実施した。その結果、この10年間で1,288名（X大学：934名、Y大学：354名）のサンプルを得た。

実習教科は、英語、社会、数学、理科、地理歴史、公民、農業、工業、商業、情報と多岐にわたるが、理科（物理、化学、生物、地学）で教育実習を行った学生が47%を占めている。以下の分析上、文系科目（英語、社会、地理歴史、公民、商業）と理系科目（数学、理科、農業、工業、情報）の二つに分類すると、文系27.5%、理系72.5%となった。

実習先の学校種は、中学校が34.2%、高等学校が65.8%であり、実習期間は2週間が41.7%、3週間（以上）が58.3%であった<sup>3)</sup>。実習教科種と実習学校種の関係を示したのが表1であり、文系教科の実習生は中学校の方が多く、理系教科の実習生の多くが高等学校で実習している（0.1%水準で有意）。なお、学校種と実習期間は、文系理系による差異はみられなかった。

表1 実習教科種と実習先

	中学校	高等学校	合計
文系	160	187	347
	46.1%	53.9%	100.0%
理系	281	660	941
	29.9%	70.1%	100.0%
合計	441	847	1,288
	26.9%	73.1%	100.0%

## (2) 分析視点

大きく二点に着目して分析を行う。まず一つは、教科指導についてである。1997年の教養審答申には、「教育実習では、教科指導やホームルーム指導以外の内容が計画的に扱われている例はほとんどないのではないか。」「教育実習の内容は授業実習に偏している。」との指摘がある。大学で学んだ知識・理論と、

児童・生徒とのかかわりを関連づけて学ぶことは授業場面に限定されるものではないとはいえ、それは授業を軽んじてよいというわけではない。個々の生徒および学級全体の学習状況を把握しないと授業の構想は立たないため、必然的に生徒理解に努め、生徒を集団としてとらえる視点も要求される。そうした点をふまえ、本分析は、教科指導に関する部分に焦点を当てる。教科指導といっても、教壇に立って指導する授業時間だけでなく、教育実習生の場合、授業観察、教材研究、実地授業、反省会などから構成されている。そのなかで、主に①授業観察と②反省会の指導の二点に着目する。

授業観察は、授業者としての視点から、目の前の児童・生徒のようすや、指導教員の指導実践から多くの情報や知識を得ることができる機会である。そうした情報は、自身の授業づくりのうえで、教材研究や発問づくり、授業方法などあらゆる面で大いに考慮されるものである。その機会を活かすためにも、漫然と見るのではなく、観点をもって注意深く見る必要があるのだが、実習生はどのような観点に立って授業観察しているのだろうか。

また、実地授業後の反省会に受ける指導は、その授業者の到達度や課題を浮かび上がらせ、授業の省察をうながす貴重な機会である。そこでの指導には、その実習生の授業に対する評価も含まれると同時に、授業を作り上げ実施する上での（指導教員が考える）重要なポイントが表出されやすい。指導教員はどのような点に注目して指導し、実習生はどのような課題を呈しているのだろうか。

もう一点は、教職志望意欲についてである。教育実習の目的の一つとして、自分の適性や能力を確かめ進路決定に生かすことが、長きにわたって諸テキストで指摘されている。とくに1997年教養審答申には、「[選択・決定の指導]については、いわゆる一般大学・学部ではほとんどの場合実習協力校での教育実習そのものが唯一のこのような機会となっている。」との指摘がある。そうした貴重な現場体験が、進路選択にどのようなインパクトを持っているのか。本分析では、教育実習前後の志望意欲をもとに、6類型に分類することにする<sup>4)</sup>。

こうした分析をふまえたうえで、自由記述のコメントに注目する。どのような志望意欲を持つ実習生が、どのような実習を過ごし、どのような感想をもっているのだろうか。質問紙では、「来年度以降教育実習を行う学生へのアドバイス」として、指導教員からの指導や自分の取り組み状況をふまえた意見・感想を求めている。それらのコメントの整理からさらに考察を深めていきたい。

## V 分 析 結 果

### (1) 教科指導

#### ①授業観察の視点

質問紙には、授業を観察するうえでのポイントとして9項目（「その他」を含めると10項目）を挙げ、そのなかで、実習中に特に気をつけたもの上位3つ（以内）を選択するよう求めた。表2は、各選択肢（観点）に丸をつけた人数とその割合を示している<sup>5)</sup> この表から分かるように、全体で最も多かった観点は「全体的な授業のすすめ方・展開のし方」（68.1%）であり、3分の2以上の学生が挙げている。次いで、「生徒の授業への参加をうながす雰囲気づくり」（53.1%）が過半数を示し、「個々の発問や課題など授業方法上の工夫」とづく。

越智・磯崎（2016）では、授業観察において、授業の目標や授業の核に注目

表2 授業観察の際の観点

	生徒の授業への参加をうながす雰囲気づくり	個々の発問や課題など授業方法上の工夫	生徒の発言・反応に対する受け応え方	板書上の工夫	全体的な授業のすすめ方・展開のし方	教科書・副教材・プリント等のつかい方	言葉づかいや話の「間」の取り方	生徒への指示や指名の仕方	机間指導の仕方や教室全体への目配り	合 計
文系	182	162	122	94	229	64	55	54	50	346
	52.6%	46.8%	35.3%	27.2%	66.2%	18.5%	15.9%	15.6%	14.5%	100.0%
理系	501	382	298	399	647	114	165	135	153	940
	53.3%	40.6%	31.7%	42.4%	68.8%	12.1%	17.6%	14.4%	16.3%	100.0%
合計	683	544	420	493	876	178	220	189	203	1,286
	53.1%	42.3%	32.7%	38.3%	68.1%	13.8%	17.1%	14.7%	15.8%	100.0%

する授業づくりの視点と、教師の行動に対する生徒のリアクションに向ける視点の二つを教育実習生が持っている」と指摘している。それと照らし合わせると、授業づくりの視点の方により重点を置いているといえよう。

なお、文系と理系の比較からは、「板書上の工夫」は理系で、「教科書・副教材・プリント等のつかい方」では文系で、それぞれ多くなっている。

## ②反省会での指導

質問紙では、授業後の指導・反省会で指導教員がどのような点に注目していたのか、12項目（「その他」を含めると13項目）を挙げ、特に当てはまるもの上位3つ（以内）を選ぶよう求めている。各選択肢（注目点）に丸をつけた人数とその割合を示すと、表3のようになり、最も多かったのは「声の大きさ・スピード・明瞭さ（英語の場合、発音やアクセントも）」（46.5%）で、次いで「板書の工夫（レイアウトや見やすさなど）」、「発問の適切な設定」が30%を超えていた。ちなみに、文系と理系を比較すると、文系では「教材研究の深さ」と「生徒の主体的な学習活動の有無」を、理系では「板書の工夫（レイアウトや見やすさなど）」と「時間配分」を挙げる学生が相対的に多かった。

表3 反省会での指導教員の注目点

	声の大きさ・スピード・明瞭さ	体の姿勢や教室全体への目配り	教材研究の深さ	発問の適切な設定	指導案の完成度	生徒の発問に対する適切な応答	教材・教具の工夫	机間指導の際の対応	生徒に対する適切な指名や指示	板書の工夫	生徒の主体的な学習活動の有無	時間配分	合 計
文系	163	81	139	114	39	76	77	40	54	103	55	52	345
	47.2%	23.5%	40.3%	33.0%	11.3%	22.0%	22.3%	11.6%	15.7%	29.9%	15.9%	15.1%	100.0%
理系	434	221	243	284	94	228	178	136	179	372	91	272	940
	46.2%	23.5%	25.9%	30.2%	10.0%	24.3%	18.9%	14.5%	19.0%	39.6%	9.7%	28.9%	100.0%
合計	597	302	382	398	133	304	255	176	233	475	146	324	1,285
	46.5%	23.5%	29.7%	31.0%	10.4%	23.7%	19.8%	13.7%	18.1%	37.0%	11.4%	25.2%	100.0%

以上、教科指導（授業観察、反省会）における実習生の回答からは、生徒の関心や実態をふまえつつも、特に文系では生徒の主体的活動を促す授業の準備（プリント作成等）に、（実験等もある）理系では時間内に収まり学習内容を正

確に伝える板書づくりに、それぞれ重点が置かれているとうかがえる。

## (2) 教職志望意欲

教員志望意欲については、表4に実習教科種別に、表5に実習学校種別に示しているが、いずれも0.1%水準で有意差がみられた。全体では、教育実習前後とも「とてもになりたい」と考える「教職志望一貫型」が最も多く約4分の1を占めており、実習後に「とてもになりたい」に意欲が上昇した学生（教職志望上昇型）も20%近い。これは文系の実習生にみられる特徴である。

他方、教育実習前後のいずれにおいても教職に就きたいと考えたことのない学生（教職一貫消極型）は1割存在しており、実習後に志望意欲が低下した学

表4 教職志望意欲の変化（実習教科種別）

	教職志望 一貫	教職視野 一貫	教職志望 上昇	教職志望 下降	教職志望 停滞	教職一貫 消極	合計
文系	100	62	84	33	38	26	343
	29.2%	18.1%	24.5%	9.6%	11.1%	7.6%	100.0%
理系	233	180	152	155	117	97	934
	24.9%	19.3%	16.3%	16.6%	12.5%	10.4%	100.0%
合計	333	242	236	188	155	123	1,277
	26.1%	19.0%	18.5%	14.7%	12.1%	9.6%	100.0%

表5 教職志望意欲の変化（実習学校種別）

	教職志望 一貫	教職視野 一貫	教職志望 上昇	教職志望 下降	教職志望 停滞	教職一貫 消極	合計
中学校	135	84	81	58	44	34	436
	31.0%	19.3%	18.6%	13.3%	10.1%	7.8%	100.0%
高等学校	198	159	155	131	112	90	845
	23.4%	18.8%	18.3%	15.5%	13.3%	10.7%	100.0%
合計	333	243	236	189	156	124	1,281
	26.0%	19.0%	18.4%	14.8%	12.2%	9.7%	100.0%

生（教職志望下降型）も15%程度いる。こうした変化を示す実習生は理系の特徴として挙げられる。

教職志望を大きく変化させた学生としては、「教職志望上昇型」と「教職志望下降型」が該当するといえるが、教育実習が大きなインパクトを与えた学生は、およそ3分の1にも及んでいる。

実習学校種別でいえば、中学校で実習をした学生は「Ⅰ．教職志望一貫型」が多いのに対して、高校での実習生は「Ⅳ．教育志望下降型」「Ⅴ．教職志望停滞型」が多くみられる。なお、中学校と高校の教員免許を取得しようとする学生の中には、高校で3週間実習をする学生もいる。そこで実習期間別についても調べたところ、2週間実習と3週間実習の違いも0.1%水準みられ、その特徴は表5のものと同様であった。

### (3) 自由記述より

これまでの分析より、「授業観察」においては、授業づくりの視点に重点が置かれていることが推察された。また反省会で教育実習生が「指導教員が注目していた」と感じるということは、授業後の指導・反省会でその点を指摘されたと推察されるうえ、その指摘はよい／わるいの両面が考えられる。ここで実習生の自由記述に目を向け、具体的にどのようなポイントを挙げているのかいくつか確認しておきたい。

たとえば、授業づくりに関するポイントとして、指導教員に指導された内容や自らの取り組み、次年度の実習生に向けた助言として、次のような点を挙げる学生がみられた<sup>9)</sup>。

#### ①授業づくりの面

授業づくりに関するコメントについては、内容的には授業の流れやつながり、板書、実験のすすめ方など、表2・表3（の特に理系）の回答状況と重なるが、注目したいのは教職志望意欲との関係である。というのは、授業づくりについてコメントするのは、実習後の教職志望意欲が低い（Ⅳ、Ⅴ、Ⅵ）学生

に比較的多くみられるのである。

- ・先生方の進行の方法，発問の仕方は見ておくべき（理系高校）。Ⅰ
- ・はじめに授業全体の流れを考えて，どの部分をより詳しく解説するか重要なポイントをいくつかピックアップした（理系中学校）。Ⅲ
- ・板書は，生徒がノートにとって復習等に使っていくものなので，要点がはっきりして見やすい，分かりやすい板書にする（理系高校）。Ⅳ
- ・自分の教科に対する知識の無さを実感しました（理系中学校）。Ⅳ
- ・生徒が興味をもつような導入を考えること（理系中学校）。Ⅴ
- ・授業の導入の部分で，どうやって前回の授業からつなげていくか，また今回の授業へつなげていくか。授業の最後のまとめの段階で，何をどうまとめ，板書をどううまく使うか（理系高校）。Ⅴ
- ・テストのための勉強ではなく，どこが面白いのかを伝える。実験するなら，なるべく無駄な準備時間が省けるように事前にできることを済ませておく。実験は，何をすることが目的かをはっきり分かるように導入する（理系高校）。Ⅴ
- ・実験中の生徒のコントロールが難しい。予備実験は，実験中に生徒が戸惑うだろうところを予想しやすくするだけではなく，実験器具の不具合なども発見できるので重要だった（理系中学校）。Ⅵ
- ・塾での受験指導経験もあり，ある程度の自信はありましたが，学校教育ではそれが通用することもあります，クラスの生徒の状況に合わせていかなければいけなかったので苦労した（理系高校）。Ⅵ

## ②授業を支える生徒とのコミュニケーションの重要性

授業づくりの大切さを語りながらも，生徒とのコミュニケーションの重要性を指摘するコメントも，志望意欲が比較的高い学生（Ⅰ，Ⅱ，Ⅲ）においてみられた。

- ・緊張は誰もがするものだから，精一杯教育実習を楽しむことが大切。教材研究も大切だが，指導教員以外との交流や生徒・教育実習生との交流も行う（理系高校）。Ⅰ
- ・授業で生徒からの意見を求めるためには，発問・指導案の改善もあるけど，一番大切なのは日頃の生徒とのコミュニケーションであると思う（理系中学校）。Ⅰ
- ・積極的にコミュニケーションをとってくる生徒と，そうでない生徒というが，生徒すべてに誠実な態度でいること（理系中学校）。Ⅰ
- ・クラスの雰囲気や進捗度によって授業の仕方を考えることが大切だと感じたので，



生徒を知ることが大切だと思い、積極的にコミュニケーションをとってほしい（文系高校）。Ⅱ

- 発問の答をいくつも用意するように指導をもらい、こちらが意図しない生徒の発言に対しても対応できるようにした（理系高校）。Ⅱ
- 生徒に歩み寄る姿勢が一番大切であると感じました。その生徒たちのあたたかい心に応えるために、教材研究は怠らないように心がけました（文系高校）。Ⅱ
- 教材研究を行うのも大事だが、それ以上に先生や生徒とコミュニケーションをはかることが大事だと思った（理系高校）。Ⅱ
- 空き時間などを使って、生徒に積極的にかかわるよう努めてください（文系中学校）。Ⅲ

- 教科に関する知識や、授業を行う際のスキルも必要だが、それ以上に、どれだけ生徒のことを理解することができるかの方が重要です。生徒の理解は生徒指導だけではなく、授業にも生かすことができます（理系高校）。Ⅲ
- 生徒との関係はやはりコミュニケーションです。まじめな話をしても生徒は付いてきません（理系高校）。Ⅳ
- 教科の内容に関する知識はもちろんですが、生徒とのコミュニケーションもとても大切だと感じました（理系高校）。Ⅵ
- 実際の現場は大学の授業とは違い、授業展開や生徒とのコミュニケーションがとても難しかった（理系中学校）。Ⅶ

### ③教育実習（実践）との接合（実習前の準備）

実習前から教育実習の準備を進めた方がよいという意見は、志望意欲の高い学生から見られる反面、志望意欲が低下した学生からは不要論が指摘されている。

- 指導案を書く練習をしておく。あわせて、板書計画も立てておいた方がよい。しっかり勉強しておくこと（実習に行くと自分の知識のなさを感じた。）（理系高校）。Ⅰ
- 実習前から指導案の作成、授業準備（教科書に目を通しておくなど）をやっておくというと思いました（理系中学校）。Ⅱ
- 事前の準備はやりすぎということはない（理系中学校）。Ⅱ
- 生徒との接し方や授業の運営の仕方は実際に行ってみないと分かりませんが、教科内容については事前にもっと勉強しておけばよかったと思いました（理系高校）。Ⅳ
- 大学で習ったことは一切役に立ちません。大事なことは、生徒や先生と積極的にコ

コミュニケーションをとることや学ぼうとする姿勢です（理系中学校）。Ⅳ

- 教育実習の前にあまり準備をしすぎないこと。なぜなら、学校で学んだり、自分一人で勉強したことは、実際に現場に行くと使えないことが多いから（理系）。Ⅳ

## Ⅵ まとめと考察

教育実習は制度上、期間延長が以前より検討されており、中学校では2週間から3週間へと量的拡充され、学校インターンシップなどの学校体験活動も大きく期待されている。他方、量的拡充と並び、質的充実が事前事後指導の導入というショートタームな視点と、養成・採用・研修というロングタームな視点から図られてきた。

概して、教育実習に対しては、長きにわたって「理論と実践の往還」や「生徒と関わる教育活動の体験」、「教職志望意欲の確認」が役割として求められてきた。本稿では、そのうちとりわけ教科指導場面の活動、および教職志望意欲について2大学での質問紙調査からアプローチした。

姫野（2010）は、小・中学校で教育実習等を重ねていく学生について、大学4年間にわたる成長過程をアンケート調査によって追っている。そのなかで、各学年の教育実習（学校体験）後のいずれにおいても、「教師に必要な知識・能力・人間性」として学生が第一位に挙げるものは「信頼関係」だったという。学校体験と教育実習の違いに着目した原・芦原（2019）では、学生は、学校インターンシップが「責任感」「教育的愛情」「コミュニケーション」を学ぶ機会であると考える一方、教育実習では「自己省察」「自己研鑽」「学習指導」の機会だと評価しているという。

質問紙調査上で把握したわけではないが、本分析対象学生は、所属大学のカリキュラムをみるかぎり、学校インターンシップが正規科目として設定されていない。原・芦原（2019）のように「教育実習」を学校インターンシップと比較して評価することはなく、大学における理論的な学習と対置するかたちで「実践」として位置づけて比較している点は、注意が必要である。

その点を留意したうえでこれらの先行研究と照らし合わせると、一般大学・学部教育実習生のうち、理論と実践を結びつけようと考え、生徒との関係やコミュニケーションの重要性を意識しているのは、とくに実習後の教職志望意欲が高い学生たちであるといえる。それに対して、教科指導において要求される授業スキルの修得に迫られ、大学での授業や実習前の準備が不要と考える学生は、教職志望意欲が低い傾向にある。つまり、教育実習中に体感された「実践的指導力」不足は、一様に学生の向上心を促す方向には作用せず、志望意欲の分岐を推し進めている。その意味では、実習生の「進路を考える貴重な機会」(2006年中教審答申)には違いないのだが、事前の意識づけもより一層のぞまれるところである。

ただし、「教育実習」にのみ期待が集中している一般大学・学部では、教職志望意欲の確認機会(学校体験活動)を増やして、志望意欲の高い学生のみに予め絞り込んでおくと、「Ⅲ. 教職志望上昇型」になりうる学生を予め排除することになりかねない。また高野・岩田編(2010)が指摘するような、教職志望度の低い学生への効果も見込めなくなる。限られた本分析結果からこれ以上の言及は避けるが、自由記述を含めて分析することで、統計処理では表れにくい学生の意識が確認できた。今後、さらに同様な調査を継続するとともに、質的調査もおこなうことで、教育実習単体の効果だけでなく、教職課程における学びのプロセスについて考察を進めることとしたい。

## 注

- 1) 2015年の中教審答申では、学校インターンシップの内容を「学校における教育活動や学校行事、部活動、学校事務などの学校における活動全般について、支援や補助業務を行うことが中心」のものと位置づけており、それに対して教育実習の内容を「学校の教育活動について実際に教員としての職務の一部を実践させることが中心」のものと区分している。
- 2) 本調査対象者の教育実習先は附属学校ではなく、基本的に母校実習である。
- 3) 実習先が「中等教育学校」だった学生については、義務教育段階を含むという意味で、便宜上「中学校」のカテゴリーに含めている。
- 4) 教育実習前後の志望意欲はそれぞれ4択「1. とてもなりたい」「2. どちらかといえ

ばなりたい」「3. どちらかといえばなりたくない」「4. まったくなりたくない」で尋ねている。その実習前後の意欲の組み合わせで「1→1」を「Ⅰ. 教職志望一貫型」, 「2→2」を「Ⅱ. 教職視野一貫型」, 「2→1」「3→1」「4→1」を「Ⅲ. 教職志望上昇型」, 「1→2」「1→3」「1→4」「2→3」「2→4」を「Ⅳ. 教職志望下降型」, 「3→2」「4→2」を「Ⅴ. 教職志望停滞型」, 「3→3」「3→4」「4→3」「4→4」を「Ⅵ. 教職一貫消極型」とした。

- 5) 網掛け部分は、カイ2乗検定で1%水準の有意差がみられた項目をあらわす(以下の表も同様)。
- 6) 各自由記述の末尾のローマ数字は、「Ⅰ. 教職志望一貫型」～「Ⅵ. 教職一貫消極型」を表したものである。

### 参 考 文 献

- 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」2006年11月。
- 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」2015年12月。
- 原清治「現場体験活動は教員志望者の実践力を涵養するのかー学校インターンシップのもつ「効果」について考えるー」『佛教大学総合研究所紀要』第16号, 2009年3月, 35-51頁。
- 原清治・芦原典子「学校インターンシップは教育実習の機能をどこまで代替できるか」『佛教大学教育学部論集』第30号, 2019年3月, 1-15頁。
- 姫野完治「段階的教育実習による教職志望学生の成長観の変容」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第32号, 2010年, 153-165頁。
- 片山清一『要説 新・教育実習ー教職実務への準備ー』高陵社書店, 1979年。
- 教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申)」1999年12月。
- 越智拓也・磯崎哲夫「理科教員養成における教育実習生の教師知識の発達に関する質的研究」学習システム促進研究センター『学習システム研究』第3号, 2016年, 1-12頁。
- 櫻田裕美子「教育実習に関係する活動と実習中の他者との関わり及び教育実習の効果ー「教育実習生の経験・意識に関する調査」からー」『宮崎産業経営大学教職課程年報』第12号, 2019年, 21-33頁。
- 高野和子・岩田康之編『教育実習』学文社, 2010年。
- 山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房, 1993年。
- 山崎博敏『教員需要推計と教員養成の展望』協同出版, 2015年。
- 高木良伸編著『教育実習要論ー大学における教師養成と教育実習の指導ー』建帛社, 1988年。