

4年間の教育実習プログラムを通しての 教員志望学生の資質能力の変化 —島根大学教育学部の事例—

深見 俊崇*

Toshitaka FUKAMI

A Study of Preservice Teachers' Development of Competence and Ability
through Four-year Student Teaching Programs
-A Case of Faculty of Education, Shimane University-

ABSTRACT

教員養成における質保障・質的水準の向上が求められている状況を踏まえて、島根大学教育学部における4年間の教育実習プログラムを通しての教員志望学生の資質能力の変化をアンケート調査のデータから検討した。その結果、授業観察の視点について1年次と4年次で比較した結果、自己評価の厳しさ等によって4年次で数値が必ずしも上がらないこと、学校現場の状況によっては獲得できない視点があることが明らかとなった。また、教育実習での実践や児童・生徒との関わりを学校教育実習Ⅲ・Ⅳ・Ⅵで比較した結果、学校教育実習Ⅲよりも学校教育実習Ⅳ・Ⅵで自己評価が高くなることが確認された。それゆえ、教育実習の継続的な展開が不可欠であることに加え、教育実習に転移可能な経験を学部教育・教員養成プログラムに組み込むことも必要であると考えられた。

【キーワード：教員養成，教育実習，教員志望学生，資質能力】

1. 問 題

中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』（中央教育審議会 2006）において、「大学の教職課程を『教員として最小限必要な資質能力』を確実に身につけさせるものに改革する」ことが示された。それに伴って、「教職実践演習」が新設・必修化されるなど、教員養成における質保障・質的水準の向上が重要なテーマとなっている。とりわけ、教員養成において身につけさせるべき「最小限必要な資質能力」とは何であり、それがどの程度獲得されているかを把握するのが、極めて重要な課題となっている。

ところで、島根大学教育学部は、全国的な教員養成学部の再編・統合の先駆けとして、2003年に山陰地域唯一の教員養成専門学部生まれ変わったのに伴い、学部全体のカリキュラムが再編された。とりわけ、教育実践力の向上を目指し、附属学校園における教育実習を中心とした「学校教育体験領域」、子どもの心と行動を理解する「臨床・カウンセリング体験領域」、そして地域のさまざまな活動に参加する「基礎体験領域」の総計1,000時間の体験学修プログラムの必修化が目ざされてきた。

教員養成において、質保障・質的水準の向上の鍵を握るのは、学校現場で行われる教育実習である。教育職員養成審議会（1999）は、養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」を、「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」と規定している。養成

段階において、それらを体験的に学修できる機会は、教育実習に他ならないだろう。

本研究では、島根大学教育学部における4年間の教育実習プログラムを通して、教員志望学生の資質能力がどのように変化するかを確認する。それを踏まえ、教員養成における質保障・質的水準の向上において求められる視点について考察していく。

2. 学校教育実習Ⅰ～Ⅵの概要

島根大学教育学部では、4年間の教育実習プログラムとして、継続的な実習カリキュラムが展開されている。

1年次の前期において、観察を中心とした学校教育実習Ⅰが6月に5日間実施される。附属幼稚園1日、附属小学校・中学校それぞれ2日間の観察実習が午前中に行われ、午後には午前中の実習に関する授業協議会が実施されている。なお、学校教育実習Ⅰの事前・事後指導として、4月から7月にかけて学校教育実践研究Ⅰが講義・演習形式で行われている。

2年次においては、主専攻ごとに学校教育実習Ⅱが年間を通して実施されている。その主な内容としては、附属学校園における2時間の授業見学とそのいずれかの授業に関する授業協議会の実施、後述する3年次の学校教育実習Ⅳで実習を行う先輩学生の授業見学2時間（授業協議会への参加も含む）である。さらに、主専攻で実施される授業参観や模擬授業等を合わせて、学校教育実習Ⅱのプログラムが構成されている。

* 島根大学教育学部初等教育開発講座

3年次においては、学校教育実習Ⅳが8月後半から10月後半にかけて、4週間実施される（A班・B班で実施）。グループで協同的に指導案を作成する協同立案授業の実施と、学生が個別に準備する自主立案授業の実施が中心となる。学校教育実習Ⅳの前段階として、学級の状況や附属学校での生活を知るために5月から6月にかけて学校教育実習Ⅲが5日間実施されている。学校教育実習Ⅳを終えた後、異校種実習として、学校教育実習Ⅴが11月に5日間実施される（Ⅲ・Ⅳ以外の校種で実施）。なお、学校教育実習Ⅲ・Ⅳ・Ⅴに関する事前・事後指導として、学校教育実践研究Ⅱが、3年次前期・後期に開講されており、グループでの課題の共有、実習に向けてのオリエンテーション、指導案作成に関する指導等が行われている。

4年次の5月には、学校教育実習としては最終にあたる学校教育実習Ⅵが実施される。5日間の実習において、個々人が指導案を作成し、授業を実践する。学校教育実習Ⅵについては、選択制となっており、希望者のみが実習を行う。

3. 研究対象・研究方法

3.1 研究対象

2011年度に実施された学校教育実習Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ・Ⅴ、Ⅵを終えた学生と対象とする。なお、学校教育実習Ⅱについては、専攻別に実施される実習であるため、本研究では除外している。

回答者数は、学校教育実習Ⅰ173名、学校教育実習Ⅲ149名、学校教育実習Ⅳ・Ⅴ147名、学校教育実習Ⅵ84名である。

3.2 研究方法

それぞれの実習後にアンケート調査を実施し、各項目を5段階で自己評価してもらった。5段階評価のうち、「5：かなり出来た」「4：やや出来た」と回答した学生を集計し、その比率を分析していく。

本研究では、4年間の教育実習プログラムを通しての資質能力の全体的な変化を把握するものである。ところが、1年次の学校教育実習Ⅰは、観察を中心とする実習であり、3年次以降の学校教育実習Ⅲ・Ⅳ・Ⅵは、授業実践や児童・生徒との実際の関わりが主となる実習である。それゆえ、直接的な比較は困難であるため、授業観察の視点の変化として学校教育実習Ⅰ・Ⅵの比較、教育実習での実践や児童・生徒との関わりの変化として学校教育実習Ⅲ・Ⅳ・Ⅵの比較、に基づいて学生の変化を確認していく。

4. 結果及び考察

学校教育実習ⅠからⅥまでのそれぞれの実習を通して、学生自身が変化を自覚しているかを確認したものが表1である。

学校教育実習Ⅰにおいて、実習を通しての変化を自覚

した学生が最も多いことがわかる。1年次の実習では、実習における授業観察を通して、これまでの児童・生徒として「授業を受ける立場」から「教師としての立場」へと意識付けされる。授業を第三者として観察・記録することは、高等学校までには体験できないことであり、彼らに大きな影響を与えることになったと考えられる。それは、表2に実習に対する意識からも読み取れる。3・4年次の学生も実習に意欲的に取り組んでいることが確認できるが、1年次が極めて高いことがわかる。

表1 「この実習を通してより良く変わることができた」に関する実習毎の変化

	総数	比率(%)
学校教育実習Ⅰ	162	93.6
学校教育実習Ⅲ	119	79.9
学校教育実習Ⅳ	118	80.3
学校教育実習Ⅵ	72	85.7

表2 「目的意識を持ち、意欲的に取り組むことができた」に関する実習毎の変化

	総数	比率(%)
学校教育実習Ⅰ	161	93.1
学校教育実習Ⅲ	120	80.5
学校教育実習Ⅳ	126	85.7
学校教育実習Ⅵ	71	84.5

4.1 授業観察の視点の変化（学校教育実習Ⅰ・Ⅵ）

授業観察の視点の変化として、表3は、授業の展開過程に関するもの、表4は、教師の発問・指示・表情等に関するもの、表5は、授業中の子どもの動きや表情に関するものである。

学校教育実習Ⅰ・Ⅵの回答毎に比率の差の検定を行った結果、表4の（5）「OHP、VTRなどの視聴覚教育機器や補助教材の活用方法に注目すること」のみに有意差が認められた（df=1, $\chi^2=6.042$, $p<0.05$ ）。

学校教育実習Ⅰでは、附属小学校2日間、附属中学校2日間で毎日2つの異なる授業を観察している。それゆえ、ある授業で視聴覚教育機器や補助教材が用いられなかったとしても、他の授業で観察できる場合がある。ところが、学校教育実習Ⅵの場合は、担当のクラス・教科が決まっており、それ以外での観察の機会が限られている。そのため、5日間という短い期間の中で、当該クラスや教科で視聴覚教育機器や補助教材が活用されなければ観察することはできない。そのため、学校教育実習Ⅵでは、それらの活用方法について観察できなかった場合もあると考えられる。

表3・表4・表5から読み取れる全体的な傾向として、表3の授業の展開過程については4年次が1年次よりも高くなるものの、表4、表5については4年次よりも1

授業観察の視点等に関する変化（1年生・4年生の比較）

表3 授業の展開過程に関する以下の事項について、あなたはどのくらい留意していましたか？

	I	%	VI	%
1) 観察した授業の「本時の目標」を押さえること	127	73.4	67	79.8
2) 授業観察に必要な用語を駆使して記録をとること	55	31.8	36	42.9
3) 本時の内容を、全体の単元と関わらせながら観察すること	91	52.6	41	48.8
4) 既習事項を確認し、授業観察に臨むこと	86	49.7	44	52.4
5) 「導入」「展開」「まとめ」といった流れを的確に押さえること	111	64.2	74	88.1
6) 授業の「ヤマ場」を押さえること	115	66.5	65	77.4
7) 次時の学習とのつながりを予測すること	109	63.0	59	70.2

表4 教師の発問・指示・表情等に関する以下の事項について、あなたはどのくらい留意していましたか？

	I	%	VI	%
1) 教師の発問や指示等、その仕方や順序に注目すること	165	95.4	84	100.0
2) 子どもの発言を踏まえた教師の発問や指示等に注目すること	163	94.2	80	95.2
3) 子どもが使うノートやワークシートに注目すること	138	79.8	63	75.0
4) 教師の作成した教材・教具・補助資料の意味を推測しながら観察すること	154	89.0	58	69.0
5) 教師の教授行為の中に、子どもの個人差への配慮や働きかけを見出すこと	154	89.0	66	78.6
6) OHP, VTR などの視聴覚教育機器や補助教材の活用方法に注目すること *	97	56.1	24	28.6
7) 板書の構造や使い方に注目すること	155	89.6	64	76.2
8) 学習形態（一斉指導、グループ学習、個別学習）の編成に注目すること	162	93.6	67	79.8

表5 授業中の子どもの動きや表情に関する以下の事項について、あなたはどのくらい留意していましたか？

	I	%	VI	%
1) 子どもの発達段階や学年による違いを考慮すること	166	96.0	64	76.2
2) 子どもの既有的知識や経験、興味・関心を推測すること	143	82.7	67	79.8
3) 特定の子どものみに注目し、その学習進度や学習の阻害要因を推測すること	77	44.5	30	35.7
4) 挙手する／しないの動きから、子どもの学習への意欲を推測すること	141	81.5	49	58.3
5) 挙手する／しないの動きから、教師の発問や指示の難易度・的確さを捉えること	95	54.9	49	58.3
6) 子どもの表情から、学習への意欲を推測すること	106	61.3	62	73.8
7) 個々の子どもの発言を予測しながら観察すること	78	45.1	36	42.9
8) 子どもの発言の妥当性を的確に判断すること	102	59.0	49	58.3
9) 子どもの発言の意図や真意を捉えようとする	139	80.3	71	84.5
10) 発言の少ない子どもの表情や動きに注目すること	94	54.3	50	59.5
11) 適切な場所で観察すること	147	85.0	58	69.0
12) グループ学習等の場面で、学習者の傍らに移動して観察すること	143	82.7	77	91.7

年次の方が回答者の比率が高い項目が多くなっていることが挙げられる。表4で、4年次が1年次よりも高い項目は、「(1) 教師の発問や指示等、その仕方や順序に注目すること」、「(2) 子どもの発言を踏まえた教師の発問や指示等に注目すること」である。同様に表5では、「(5) 挙手する／しないの動きから、教師の発問や指示の難易度・的確さを捉えること」、「(6) 子どもの表情から、学習への意欲を推測すること」、「(9) 子どもの発言の意図や真意を捉えようとする事」、「(10) 発言の少ない子どもの表情や動きに注目すること」、「(12) グループ学習等の場面で、学習者の傍らに移動して観察すること」について、4年次が1年次よりも比率が高くなっている。

表4、表5で示された結果だけを見れば、1年次の方がより資質能力が高いとも読み取れる。だが、4年次の学生は、学校教育実習ⅠからⅤを終えており、1年次の学生より資質力量が劣るとは考えにくい。つまり、その視点の中身や求める次元に変化があると考えられる。例えば、表3(4)「挙手する／しないの動きから、子どもの学習への意欲を推測すること」については、1年次の学生が81.5%も回答しているにも関わらず、4年次の学生については58.3%となっている。4年次の学生にとっては、「挙手」が必ずしも児童・生徒の意欲につながるかどうかかわからないと判断されたと考えられる。

この結果が示すところは、4年間の教育実習プログラムを経ることで、教育実習の経験に伴う視点の深まりや自己評価の厳格化により、学生の自己評価が必ずしも上昇しないということである。

これに関連する研究として、森野他(2011)が挙げられる。森野他(2011)は、「保育場面において子どもの発達に望ましい変化をもたらすであろう保育的行為をとることができる信念」である「保育者効力感」に関して短期大学所属の1年生・2年生を対象に検討している。調査の結果、1年生の「夢見る効力感」から2年生の「身の丈効力感」へと質的に変化することが明らかとなっている。1年生では数少ない経験から「保育者効力感」を形成しているが、2年生では授業・実習の経験を経て、自らの能力を冷静に見積もることによってそれを形成しているのである。

本研究においても、森野他(2011)と同様の傾向が確認できた。このように実習経験を重ねることに伴う視点の変化について質的に検討することが必要であると考えられる。

4.2 実習における実践や児童・生徒との関わりの変化(学校教育実習Ⅲ・Ⅳ・Ⅵ)

表6は、実習における実践や児童・生徒との関わりについて、学校教育実習Ⅲ、Ⅳ、Ⅵそれぞれの実習後の回答をまとめたものである。

項目毎に学校教育実習Ⅲ・Ⅳ・Ⅵの比率の差を確認した結果、「(9) 必要なときに児童・生徒を叱ることができた」、「(10) 個々の子どもの個性や特徴を理解するこ

とができた」、「(11) 附属学校の教育活動に貢献するように努めた」、「(18) 子どもに対して『教師の立場』を保つことができた」、「(19) 偏りなく子どもと関わることができた」、「(22) 教科の専門性を核として子どもに向き合うことができた」(以上 $p<.01$)、「(7) 実習校の指導教員に積極的に関わることができた」、「(20) 場面に応じて適切な言葉かけができた」(以上 $p<.05$)で有意差が認められた。また、「(14) 校舎内の教室配置などを頭に入れることができた」、「(16) 子どもと関わることに自信を持てるようになった」、「(24) 授業以外の教師の仕事で代わりを務められた」では有意傾向が認められた($.05<p<.10$)。残差分析の結果、学校教育実習Ⅲについては、すべての項目で有意に低いことが明らかとなった。この結果から学校教育実習Ⅲと比較して学校教育実習Ⅳ・Ⅵでの学生の成長が明らかとなり、継続的な実習の展開が必要であることが確認できた。

有意差・有意傾向が認められたこれらの観点は、指導教員との関わりや教育活動への貢献に関するもの【(7)、(11)、(24)】、児童・生徒との関わりに関するもの【(9)、(10)、(16)、(18)、(19)、(20)、(22)】に整理できる。

前者については、学校教育実習Ⅲで初めて学校現場における全面的な関わりとなるため、すぐさま積極的に対応することが難しいことによるものと考えられる。しかし、期間としては同じ5日間であっても、4年次の学校教育実習Ⅵでは、これまでの実習経験を踏まえてある程度対応できることが窺える。後者についても同様に、学生は、学校教育実習Ⅲで初めて、学校現場において教員(教育実習生)の立場で児童・生徒を全面的に指導する。実習のスタート段階では、児童・生徒との適切な距離をもって関わったり対応したりすることが困難であることを示している。

先述の通り、1000時間体験学修が設定されている島根大学では、児童・生徒との関わる機会を1年次から持つことが可能である。だが、「学部の授業や体験活動の学習を活かした」と捉える者が56.4%と約半数であるように、必ずしもそれらが直接的に教育実習に反映されるわけではない。これは、学習科学における転移の問題と共通するものであり、児童・生徒との関わるの機会を単に設定するのではなく、教育実習へとつながる体験が工夫される必要があると言える(米国学術研究推進会議, 2002)。

5. まとめ

島根大学教育学部における4年間の教育実習プログラムを通しての教員志望学生の資質能力の変化を2011年度のアンケート調査の結果から検討した。

授業観察の視点の変化について、学校教育実習Ⅰ・Ⅵを比較した結果、自己評価の厳しさ等によって4年次でも自己評価が必ずしも上昇しないことが確認された。

それに対して、教育実習での実践や児童・生徒との関わりの変化について、学校教育実習Ⅲ、Ⅳ、Ⅵを比較し

表6 実習における実践や児童・生徒との関わりに関する変化(Ⅲ・Ⅳ・Ⅵでの比較)

	Ⅲ	%	Ⅳ	%	Ⅵ	%
1) 配当学級の児童・生徒の顔と名前を覚えることができた	133	89.3	143	97.2	67	79.8
2) 自分なりの視点で授業観察記録をとることができた	117	78.5	135	91.8	72	85.7
3) 「教師の視線」で授業や子どもを観ることができた	95	63.8	127	86.4	75	89.3
4) 教師の仕事や学校の動きを把握することができた	116	77.9	129	87.8	66	78.6
5) 同じ配当学級や教科の実習生と協力しあえた	131	87.9	133	90.4	68	81.0
6) 自分から進んで子どもたちと関わるすることができた	110	73.8	126	85.7	78	92.9
7) 実習校の指導教員に積極的に関わることができた *	72▽	48.3	109	74.2	66	78.6
8) 実習生朝礼・終礼ではメモを取る習慣が身に付いた	96	64.4	119	80.9	71	84.5
9) 必要なときに児童・生徒を叱ることができた **	32▽	21.5	73▲	49.7	43	51.2
10) 個々の子どもの個性や特徴を理解することができた **	61▽	40.9	123▲	83.7	68	81.0
11) 附属学校の教育活動に貢献するように努めた **	60▽	40.3	105▲	71.4	57	67.9
12) 実習に合わせて生活のリズムを整えることができた	123	82.6	132	89.8	68	81.0
13) その日の予定を事前に確認する習慣が身に付いた	112	75.2	122	83.0	70	83.3
14) 校舎内の教室配置などを頭に入れることができた †	84▽	56.4	121	82.8	71	84.5
15) 学部の授業や体験活動での学習を活かした	84	56.4	88	59.9	57	67.9
16) 子どもと関わることに自信を持てるようになった †	72▽	48.3	106	72.1	61	72.6
17) 教職に対する気持ちが前向きになった	81	54.4	80	54.5	65	77.4
18) 子どもに対して「教師の立場」を保つことができた **	50▽	33.6	81	55.1	65▲	77.4
19) 偏りなく子どもと関わるすることができた **	37▽	24.8	80	54.5	44	52.4
20) 場面に応じて適切な言葉かけができた *	64▽	43.0	97	66.0	59	70.2
21) 配当学級の雰囲気を自分なりにつかむことができた	143	96.0	142	96.6	76	90.5
22) 教科の専門性を核として子どもに向き合うことができた **	37▽	24.8	96▲	65.3	40	47.6
23) 指導教員の授業を自分なりに解釈することができた	123	82.6	120	81.6	69	82.1
24) 授業以外の教師の仕事で代わりを務められた †	50▽	33.6	70	47.6	47	56.0
25) 今後の実習における自己の課題が明確になった	142	95.3	131	89.1	78	92.9
26) 実習生控室の美化に努め、率先して動くことができた	93	62.4	87	59.2	65	77.4
27) 教育の現場に関心が持てるようになった	103	69.1	116	78.9	69	82.1
28) コミュニケーション力や自己表現力が向上した	76	51.0	112	76.1	62	73.8

た結果では、学校教育実習Ⅲと比較して、学校教育実習Ⅳ・Ⅵでの自己評価の伸びが認められた。

以上の結果は、統一の指標に基づいた資質能力の変化を追究することの課題を示したものであると考えられる。すなわち、質保障・質的水準の向上として、卒業時まで身に付けるべき資質能力に関するスタンダードの開発や到達目標の明示化が進められつつあるが、数値だけでは読み取れない質的な変化があるということである。その質的な変化を把握するために、自由記述やインタビュー等で事例的に追跡することも合わせて必要であるだろう。例えば、教員志望学生の抱く教職観が教育実習等を経てどのように形成されていくかをイメージマップとインタビューを基に明らかにする研究も試みられている（廣瀬他 2012, 深見他 2011）。

また、「OHP, VTRなどの視聴覚教育機器や補助教材の活用方法に注目すること」に関する学校教育実習ⅠとⅥの回答者の比率の差から、学校現場での取り組みによっては学生が獲得できない視点が存在することが浮き彫りとなった。視聴覚教育機器や補助教材の活用については、校種・教科等を問わず活用されることが望ましいだろうが、教育実習の時期や実習校における教育方針等もあり、教育実習の取り組みだけでは解決できない問題である。だからこそ、教育実習において、教員志望学生にどのような授業や日常の指導を観察させたり、体験させたりするかについて、学校現場と協議・検討する場が必要となる。そのような取り組みが、教員養成において身につけさせるべき「最小限必要な資質能力」について、大学と学校現場の共通理解を図る機会へとつながるだろう。

そのような共通理解を踏まえた上で、大学における講義・演習、また教育実習プログラム等において、教育実習に転移可能な経験を積み上げることができるような学部教育と教員養成カリキュラム全体のデザインも再検討が必要と言える。島根大学教育学部においては、1000時間体験学修が必修化されているため、実習以前に児童・生徒と関わる機会がプログラムとして存在している。それにも関わらず、本研究では、学校教育実習Ⅲにおける課題が明らかとなった。しかし、同じ5日間であって

も学校教育実習Ⅵではそれらが認められなかったことから、4週間の学校教育実習Ⅳでの実習経験が重要であることは間違いない。「教員として最小限必要な資質能力」を確実に身につけさせる視点から、4年間の教育実習プログラムに加えて、1000時間体験学修のデザインも今後検討することが求められるであろう。

付記

本論文は日本教育工学会第28回全国大会課題研究において発表したものを加筆・修正したものである。

参考文献

- 米国学術研究推進会議（2002）『授業を変える：認知心理学のさらなる挑戦』、北大路書房
- 中央教育審議会（2006）『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910.htm（2013/09/30最終確認）
- 深見俊崇（2012）4年間の教育実習プログラムを通しての教員志望学生の資質能力の変化。『日本教育工学会第28回大会講演論文集』, p.65-68.
- 深見俊崇・高谷哲也・森久佳・島田希・廣瀬真琴・宮橋小百合（2011）イメージマップによる教員志望学生の教職観の把握。『日本教育工学会研究報告集』2011（4）, p.27-34
- 廣瀬真琴・高谷哲也・森久佳・島田希・深見俊崇・宮橋小百合（2012）小学校教員養成志望学生が抱く教職観に関する質的研究。『高知大学教育実践研究』26, p.115-128
- 教育職員養成審議会（1999）『養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）』http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201.htm（2013/09/30最終確認）
- 森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈（2011）保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討：保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して。『保育学研究』49（2）, p.212-223