

学校教育教員養成課程3年次生の教育実習不安(3)

—教科の授業以外の事項について—

長谷川順一・浅野文恵*

(数学教育講座)(研究協力グループ)*

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

*760-8521 高松市幸町1-1 香川大学学術室

Third-Year College Students' Anxiety for Teaching Practice (3)

HASEGAWA Junichi and ASANO Fumie

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

*Research Cooperation Group, Academic Offices, Kagawa University, 1-1, Saiwai-cho, Takamatsu 760-8521

要 旨 学校教育教員養成課程3年次生(但し幼児教育コース生を除く)を対象とし、教育実習に関する「休み時間に児童・生徒とうまく関われる」「道徳の指導ができる」などの事項に対する不安の程度について教育実習前、実習直前、実習中、実習後の4回の調査を行った。その結果、全般的には調査回数を追うに従って不安は低下していること、教師を志望する学生の方がそうでない学生に比べて有意に不安が低い傾向がみられること、「休み時間に児童・生徒とうまく関われる」など個別かつ計画的に対応できる事項に対しては比較的不安は低いものの、「道徳の指導ができる」など多数の児童・生徒の指導に関する事項や、「児童・生徒をうまく叱ることができる」など突発的な事項については教育実習後も不安の程度は比較的高かった。これらの結果をもとに、到達目標を明確にしつつ1,2年次にも教育実習に該当する機会を設けることや、教育実習に関連する学部の授業を系統的に整備することなどを提案した。

キーワード 教育実習 不安 学校教育教員養成課程

1 はじめに

教育実習を前にした教員養成課程の多くの学生が教育実習に対して不安を感じていることはよく知られており、このような教育実習に対する不安は「教育実習不安」と呼ばれている。教育実習不安については、その有無が指導案作成や生活の変化など教育実習への適応に影響を及ぼす(石井・井上, 1988)、不必要でノイズになる不安は除去するように支援し、専門的知識や教授技術の未熟さに起因する不安は事前の準備

によってできるだけ解消することが必要である(大野木・宮沢, 1992)、教育実習終了後には教育実習不安は解消される(大野木・宮川, 1996)、3年次主免教育実習終了後には学生の教育実習不安は低下はするものの解消されるには至らない(長谷川・浅野, 2004)といった指摘がなされてきた。

筆者らは、教育実習不安の様相をより明らかにすることを目的として、2003年度に香川大学教育学部(以下では「本学部」という)学校教育教員養成課程3年次生を対象とし教育実習前、

実習直前、実習中、実習後の4回の調査を実施した。調査で用いた設問は付随的な設問を除き4回の調査を通して全て同一であり、それらは次の(A)～(F)の設問群から構成されていた。

- (A)「学校の様子分かる」「1日の過ごし方が分かる」など教育実習全般について
- (B)「教材研究ができる」「児童・生徒の反応が予測できる」など学生の所属する領域の教科に対応する教科の指導案作成について
- (C)「児童・生徒の発言が理解できる」「児童・生徒の発言に対応できる」など学生の所属する領域の教科に対応する教科の授業実施について
- (D) (B)と同一設問であるが、冒頭に「小学校での指導案作成について質問します」とし、「教科教育コースの人は、自分が専攻する教科以外の小学校の教科を念頭において回答して下さい」としたもの
- (E) (C)と同一設問であるが、冒頭に「小学校の授業について質問します」とし、「教科教育コースの人は、自分が専攻する教科以外の小学校の教科を念頭において回答して下さい」としたもの
- (F)「休み時間に児童・生徒とうまく関われる」「道徳の指導ができる」など教科の授業以外の事項について

この内、設問群(A)(B)(C)の調査結果に関しては、表1に示したような傾向がみられた。

表1 教育実習不安の推移

(A)教育実習全般	(事前) = (直前) > (事中) = (事後)
(B)指導案作成	(事前) > (直前) > (事中) > (事後)
(C)授業の実施	(事前) = (直前) > (事中) > (事後)

表1の「事前」「直前」「事中」「事後」は、それぞれ(教育実習)事前調査、直前調査、事中調査、事後調査の結果を、「=」はよく似た傾向を、「>」は左側よりも右側の方が不安が有意に低下していることを表している。また、「1日の過ごし方が分かる」「ワークシートや教

具、提示物、教育機器などを作成・準備できる」「緊張せずに話せる」などの全体的計画的な事項については不安が比較的低いか速やかに低下するが、「児童・生徒をうまく叱ることができる」「分かりやすい授業が組み立てられる」「児童・生徒が理解できるような授業ができる」などの突発的個別的な事項については不安が比較的高く、4回の調査を通しての不安の低下は緩慢であった(長谷川・浅野, 2005)。

さらに設問群(B)(C)(D)(E)の結果を検討したところ、指導案作成に関する全ての設問及び授業の実施に関する半数強の設問で、専攻教科より非専攻教科の方が有意に不安が高く、多くの設問で直前調査から事後調査にかけて有意な不安の低下がみられた(長谷川・浅野, 2006)。

以下では2003年度調査の内、残された(F)の設問群についての結果を報告し検討を加える。また、4回の調査では卒業後の進路希望も尋ねていたもので、その結果も概観する。

2 調査とその結果

2.1 調査の方法と設問

調査は、本学部の学校教育教員養成課程3年次生を対象として実施した。教育実習不安の推移を継続して検討することから、調査用紙には学籍番号を記載する欄も設けたが、調査用紙冒頭に調査結果は全体的、統計的に処理し個々の結果を用いることはない旨を明記し、各調査時にはそのことを学生に口頭で伝えた。調査は2003年に4回実施したが、実施時期は以下の通りである(表2)。

表2 調査の実施時期

①事前調査	5月中旬の教育実習事前指導時
②直前調査	7月上旬の学部での教育実習直前指導時
③事中調査	9月の教育実習開始2週間後、各実習校にて
④事後調査	10月下旬の学部での教育実習事後指導時

各調査では、先に述べた(A)～(F)の設問の他、卒業後の進路希望について表3の選択肢を示し選択回答を求めた。

表3 「卒業後の進路希望」の選択肢

- (1) 採用試験の可否に関係なく、どうしても教師になりたい。
- (2) 卒業時の採用試験に合格すれば教師になるが、不合格の場合は他の職に就く。
- (3) 教員採用試験は一応受験するつもりだが、第1希望の職種は別にある。
- (4) 教員以外の仕事に就きたいので、教員採用試験は受けないうつもりだ。
- (5) 小、中、高、養護学校、幼稚園などの教師になることをめざして大学院などの進学を考えている。
- (6) 上記(5)以外のことを目的にして、大学院などの進学を考えている。
- (7) 未定
- (8) その他

表4は本稿で検討する(F)の各設問を表したものであるが、その提示順序は質問紙に示された順ではなく、結果の図示(図3,4)に合わせ全般的に不安傾向の低いものから高いものへと示した。表中の「簡略表現」は、以下で調査結果を示す際に用いるためにそれぞれの設問内容を要約して示したものである。

表4 教科の授業以外の事項に関する設問

簡略表現	設 問
休み時間	休み時間に児童・生徒とうまく関われる
清掃指導	清掃指導ができる
平等対応	児童・生徒たちをひいきせず平等に接することができる
ほめる	児童・生徒をうまく褒めることができる
給食指導	給食(昼食)指導ができる
言葉遣い	児童・生徒に対して適切な言葉遣いができる
人間関係理解	児童・生徒同士の人間関係が理解できる
相談にのる	児童・生徒の相談に応じることができる
規律指導	学校生活の規律についての指導ができる
朝・帰りの会	朝の会・帰りの会の指導ができる

学級活動	学級活動の指導ができる
課外活動	課外活動の指導ができる
叱る	児童・生徒をうまく叱ることができる
道徳指導	道徳の指導ができる
総合的学習	「総合的な学習の時間」の指導ができる
トラブル対応	トラブルが起きたら対処できる

これらの設問は、これまでに本学部で実施された教育実習事前指導時のアンケート調査や教育実習関連の調査設問項目などを参考にして作成した。また、各設問に対してそれぞれ、「全く不安ではない」を1,「非常に不安だ」を5とする5段階の尺度を設け、該当する箇所に○印をつけるように求めた。図1は、「清掃指導」によって設問などを例示したものである。

2.2 調査結果

	全く不安 ではない	非常に 不安だ
清掃指導ができる	1 … 2 … 3 … 4 … 5	

図1 設問などの提示方法

この年度の学校教育教員養成課程3年次生は144名であったが、設問の趣旨から幼児教育コース生(12名)を除く132名の回答を検討することとした。その中で、4回の調査全てに参加し(F)の全ての設問に回答したものは109名(幼児教育コース生を除く学校教育教員養成課程3年次生の82.6%)であった。以下では、これら109名の回答を分析の対象とする。

2.2.1 進路希望の変遷

進路希望については8つの選択肢を示し選択回答を求めたが、その内、「(1) 採用試験の可否に関係なく、どうしても教師になりたい」、「(2) 卒業時の採用試験に合格すれば教師になるが、不合格の場合は他の職に就く」、「(5) 小、中、高、養護学校、幼稚園などの教師になることをめざして大学院などの進学を考えている」の何れかを選択したものを「教師志望者」、

それ以外を選択したものを「教師以外志望者」ということにする。図2は、各調査での教師志望者、教師以外志望者の割合を示したものである。

全体の70%弱のものが教師志望者であり、事前調査から事後調査にかけて教師志望者が漸減

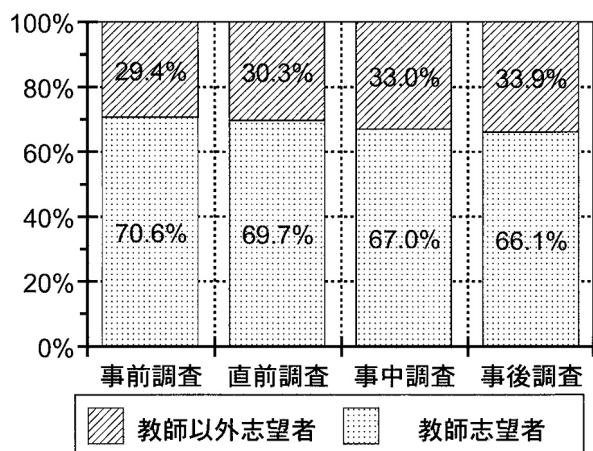


図2 教師志望者・教師以外志望者の割合

してはいるものの、全体的に大きな変化はみられない。しかし、調査ごとに検討するといくつかの動きのあることが分かる。表5は、卒業後の進路希望について4回の調査を通してみたときの回答パターンごとの人数(%)を示したものである(例えば、「教師-教師-以外-教師」は、事前調査及び直前調査では教師志望であったが、事中調査では教師以外志望と回答し、事後調査では再び教師志望としたものをいう)。

一貫した教師志望者は半数強であり、3割ほどのものは教育実習をはさんで様々に揺れ動いていることが分かる。なお、進路希望の8つの

表5 進路希望の回答パターン

調査	事前－直前－事中－事後	人数（％）
	教師－教師－教師－教師	59（54.1%）
	教師－教師－教師－以外	8（7.3%）
	教師－教師－以外－教師	4（3.7%）
	教師－教師－以外－以外	2（1.8%）
	教師－以外－教師－教師	1（0.9%）
	教師－以外－以外－以外	3（2.8%）
	以外－教師－以外－教師	1（0.9%）

以外-教師-以外-以外	2 (1.8%)
以外-以外-教師-教師	3 (2.8%)
以外-以外-教師-以外	2 (1.8%)
以外-以外-以外-教師	4 (3.7%)
以外-以外-以外-以外	20 (18.3%)

合計 109 (100%)

選択肢別にみると、一貫して「(1) 採用試験の可否に関係なく、どうしても教師になりたい」を選択している強い教師志望者は35名(32.1%)であった。

2.2.2 教科の授業以外に関する事項

卒業後の進路希望について、4回の調査全てで教師志望であった59名(54.1%)の学生を「教師一貫群」、それ以外の50名(45.9%)を「教師一貫以外群」ということにする。表5から分かるように、教師一貫以外群には一貫して教職以外の職を希望しているものや教育実習を経て教職志望が固まったと思われるもの、その逆のものなど、多様なパターンが含まれている。この2群を対比させつつ、(F)の設問群の調査結果を示す。

これらの設問に対しては、1～5の数値で回答を求めていた(図1; 1は「全く不安はない」、5は「非常に不安だ」)。そこで、選択された数値をもって回答者のその設問に対する不安の程度とし、それぞれの設問について調査ごとに教師一貫群及び教師一貫以外群の平均値を算出した。図3、図4は、設問ごと、調査ごとの教師一貫群、教師一貫以外群の平均値を、全体の平均値をみたとき不安傾向の低いものから高いものへと順に示したものである(横軸は不安の程度を表す)。

この結果について設問ごとに、群(教師一貫群、教師一貫以外群)×調査(第1～4回)の2要因の分散分析を行った。表6は、その結果を表したものである(交互作用が有意である設問はみられなかった)。調査要因について多重比較を行ったところ、「課外活動」を除く全ての設問で、事前調査、直前調査よりも、事中調査、事後調査の方が有意に平均値が低下していた。

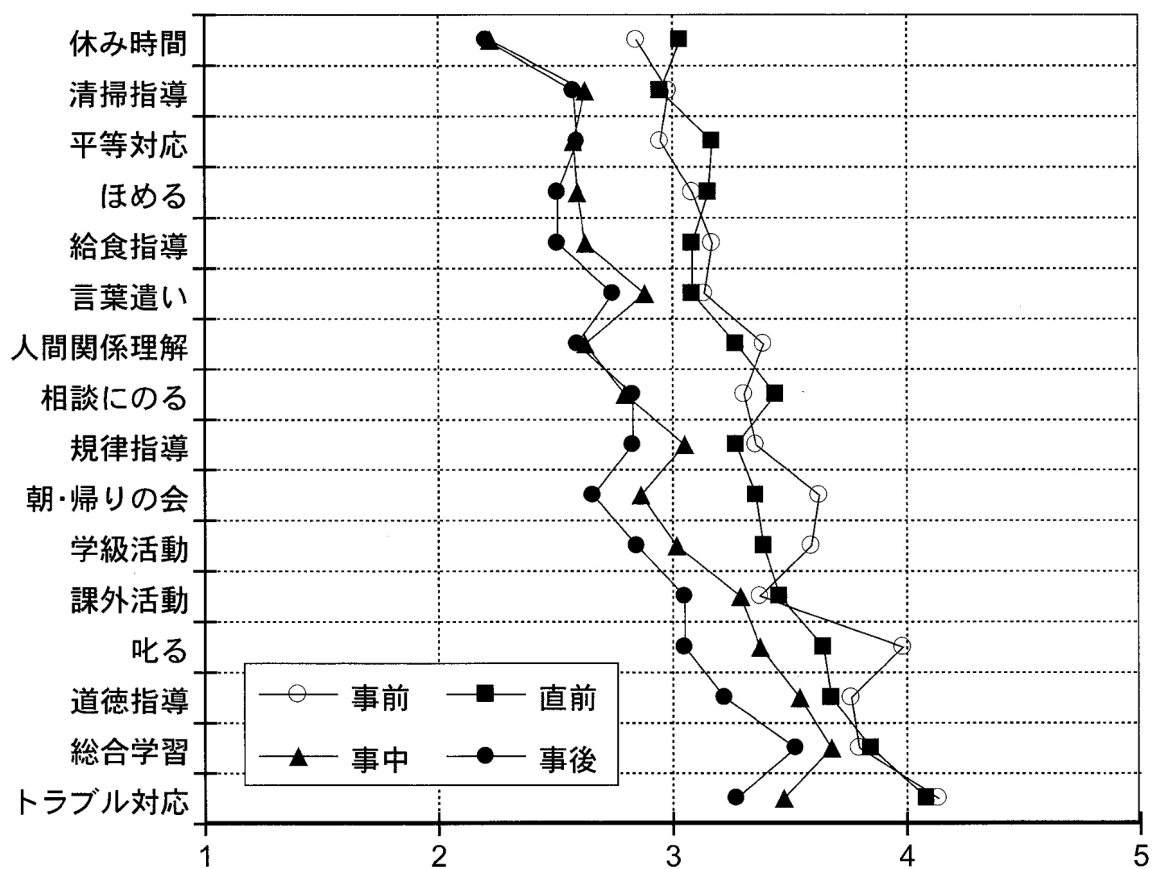


図3 教師一貫群の平均値の推移

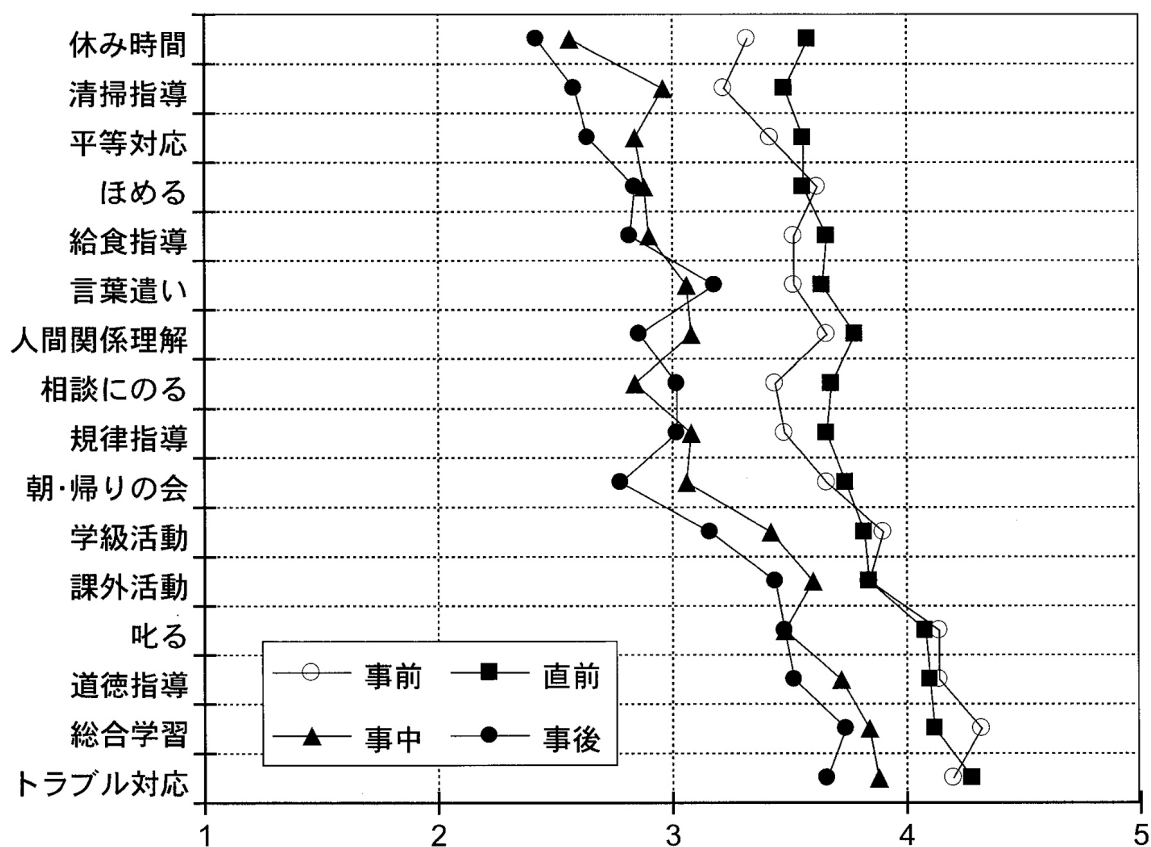


図4 教師一貫以外群の平均値の推移

「課外活動」については、事前調査、直前調査よりも、事後調査の方が有意に平均値が低下していた(Bonferroni法, $p < .05$)。

表6 分散分析の結果

	群の主効果 F(1,107)	調査の主効果 F(3,321)
休み時間	8.76**	47.20**
清掃指導	5.52*	15.80**
平等対応	4.18*	28.55**
ほめる	8.89**	24.64**
給食指導	9.30**	27.18**
言葉遣い	9.00**	10.33**
人間関係理解	8.67**	38.34**
相談にのる	1.12 ns	23.53**
規律指導	2.18 ns	15.30**
朝・帰りの会	2.33 ns	37.91**
学級活動	8.35**	25.07**
課外活動	8.07**	6.64**
叱る	6.30*	25.49**
道徳指導	5.54*	12.13**
総合的学習	5.19*	8.35**
トラブル対応	5.16*	28.97**

* $p < .05$, ** $p < .01$

これらのことから、以下のような点に分かる。

- ①全般的に、事前調査と直前調査間では有意な変化はなく、教育実習2週目の事中調査で不安の有意な低下がみられた。このパターンは、一連の調査の(A)の設問群である「学校の様子分かる」「1日の過ごし方が分かる」など教育実習全般に対する回答パターンと類似している。
- ②「相談にのる」「規律指導」「朝・帰りの会」以外の設問について、教師一貫群の方が教師一貫以外群よりも有意に不安が低かった。
- ③「休み時間」「清掃指導」「平等対応」「ほめる」「給食指導」「言葉遣い」など個別的計画的に対応が可能な事項については、不安は比較的低い。一方、「朝・帰りの会」「学級活動」「課外活動」「道徳指導」「総合的学習」など学級

全体や多数の児童・生徒を対象とした指導に関わる事項や、「叱る」「トラブル対応」など個別的ではあるが突発的な事項については、教育実習後も不安が高い傾向にある。

- ④教師一貫群の結果(図3)をみると、有意差をみるには至っていないものの、「朝・帰りの会」「学級活動」「叱る」などで事前調査から直前調査、及び事中調査から事後調査にかけても不安の低下が示唆される。

- ⑤教師一貫以外群の結果(図4)をみると、有意差をみるには至っていないものの、「休み時間」「清掃指導」「相談にのる」「規律指導」などで事前調査よりも直前調査での不安の増加が示唆される。

3 考察

卒業後の進路希望、教科の授業以外の事項に関する教育実習不安の変化について報告した。以下では、それぞれに対して検討を加える。

3.1 卒業後の進路希望

今回の調査では分析対象者の7割弱が教師志望者であった。本調査以前に本学部で実施された教育実習に関連する調査の結果と比較すると、この数値は比較的高い割合を示している。また、本調査での教師一貫群の割合(54.1%)は、2001年度に教育実習をはさんで3回実施された調査での教師一貫群の割合(46.3%)よりも高い。但し、学生の卒業後の進路希望に対しては学部の授業以外の要因も影響を与えることが想定されることから(長谷川・浅野, 2004), すぐれた教員の養成に向けて不断に授業改善を図ることは無論であるが、学生の進路指導やキャリア教育の充実を図ることも重要である。

また、教育実習を通して卒業後の進路希望について揺れ動く学生も少なからずみられた。このことから、教育実習中はもとよりその前後の期間では、実習校での授業方法や児童・生徒の指導方法を学生に指導するだけではなく、学生自身の生活指導を含め、多方面からの学生の支援策を講じる必要がある。

3.2 教科の授業以外の事項

教育実習は授業実習ではないとしても、授業の実施は教育実習の中で大きな部分を占めている。また、児童生徒の様子を把握した上で教材研究を行う力や授業を行うための教授スキルを形成することは、教育実習の大きな目標の1つでもある。特に主眼教育実習では、教材研究を行い、授業を実施し、省察を加えることで新たな授業作りの視点を見出していく——、そのようなサイクルが円滑に機能するように諸条件を整えていく必要がある。それには、以下のような取り組みが求められよう。

- ①教育実習の目標や内容、指導方法を改めて検討するとともに、教育実習に臨む学生に不足している事項や学生が感じている困難な点を明らかにする。
- ②明らかになった諸点をいつ、どの段階で、どのようにして獲得形成させたり、必要な補充を行ったりしていくか、その方法を開発するとともに、その筋道を学生に提示する。

本学部で2003年度に実施した調査の結果を本稿を含め3回にわたって報告してきたが、これら一連の調査は、上記①に沿って実施されたものである。ここで報告した調査結果にも表れているように、一般的には教育実習不安は教育実習を経ることによって低下するが、詳細にみると、教育実習不安が比較的短期間で低下する項目(設問)もあれば、そうでないものもあった。

例えば「休み時間に児童・生徒とうまく関わることができる(休み時間)」「児童・生徒に対して適切な言葉遣いができる(言葉遣い)」「給食(昼食)指導ができる(給食指導)」などについては、教育実習前の1年次や2年次の段階で実習校で数日を過ごすことで、それらへの不安の低減を図ることが考えられる。(A)の設問群にあった「学校の様子が分かる」や「(実習校で)1日をどのように過ごしたらいいか分かる」などについても同様に、附属学校で数日を過ごすことによって不安が低下することが期待される。そうすると、例えば「全般的な学校の様子

の理解」や「休み時間での児童・生徒の様子理解」などを目標とした教育実習やそれに相当する授業科目を1,2年次に設定するなどが考えられてよい。

一方、「道德の指導ができる(道德の指導)」『『総合的な学習の時間』の指導ができる(総合学習)』などについては、それらのもつ内容の深さと広がりを考えれば、教育実習中に1,2回の授業を実施したとしても不安が解消されるには至らないであろう。それらに対しては、学部段階では長期間にわたる指導目標・方向目標として指導の系統を検討するとともに、教職に就いた後の教員研修など、教師教育全般を見通しての指導の系統を含め検討する必要がある。「児童・生徒をうまく叱ることができる(叱る)」「トラブルが起きたら対処できる(トラブル対応)」についても同様である。

学部における教員養成段階では、教育実習をはじめとする教育実践に関連する授業科目、さらには教科専門科目などについて、それぞれの関連性を考慮して体系的な整備を図ること、それぞれの授業科目の到達目標を明確にすること、目標の到達を可能にする指導方法を開発することなど、②の段階の具体化を図ることが必要である。特に学生の指導法の開発は急務であるが、それには例えば、学生の特性を考慮しつつ、学校現場で教師の行動を観察させる、ロールプレイなどのトレーニングを行う、学習された行動に対して客観的評価を与えるなども提案されている(山本・岸本, 2006)。これまでの教育実習や教育実習事前指導を通して得られた多くの知見に基づき、どの授業科目で何を行うかを十分に考慮して授業系を整備することは喫緊の課題である。

また、学生が授業の到達目標に到達したかどうかは、指導教員による本調査の設問項目のような具体的なチェックリストと講評の記述によるなど、その後の指導につながる評価方法の開発も求められる。さらに学生も同様のチェックリストや記述によって自己評価を行い、指導教員と学生が面談を行うことによって、その後の学習事項・内容を考えたり必要に応じて補充学

習の機会を設けるなど、学生指導、教職指導の一層の充実を図る必要がある。

教師一貫群と教師一貫以外群では、事前調査から直前調査の時期での教育実習に対する不安感の異なりも示唆された。すなわち、教師一貫群では教育実習に向け積極的な学習がなされているようにみられるが、教師一貫以外群では教育実習を間近に控え不安感が増加しているようにも見受けられた(これまでに、教育実習に対する肯定的なイメージの低下として、よく似た傾向が指摘されていた(長谷川・浅野, 2004))。このような傾向があるとしても、先に述べたように、1年次、2年次にも段階的な到達目標のもとに教育実習関連の授業系を配置することで、教育実習に対する不要な不安感を低下させることが期待される。

本学部ではフレンドシップ事業が実施されており、県教育委員会と連携し学生を小中学校に派遣するなどの学生ボランティア派遣事業も実施されている。学生が教育実習前にそのような事業に参加し児童・生徒とふれ合う機会をもつことで、「児童・生徒同士の人間関係が理解できる(人間関係理解)」や「児童・生徒の相談に応じることができる(相談にのる)」「児童・生徒をうまく叱ることができる(叱る)」などに対する不安が低下することも期待される。本稿で報告した一連の調査の第1回目である事前調査では、学生にフレンドシップ事業やボランティア活動への参加など児童・生徒とふれ合う経験についても尋ねていた。そのような経験が教育実習不安に及ぼす影響を検討しようとしたのであるが、学生の活動の多様性などによって十分な分析ができなかった。教員養成において学生の児童・生徒とのコミュニケーション力の育成も課題の1つとして指摘されていることから、そのような機会の整備充実とともに、学生のコミュニケーション力の育成を図る方法やそのような力の成長を評価する方法の開発が待たれる。

現在、教員養成教育のさらなる充実が求められている。学生の声にも十分に耳を傾けつつ、よりよい教員養成のシステムを構築する必要がある。

ある。

文 献

- 長谷川順一・浅野文恵 (2004)「学校教育教員養成課程3年次生の進路希望と教育実習イメージ」 香川大学教育実践総合研究 第8号
- 長谷川順一・浅野文恵 (2005)「学校教育教員養成課程教科教育コース3年次生の教育実習不安」 日本教育大学協会第二常置委員会編 教科教育学研究 第23集
- 長谷川順一・浅野文恵 (2006)「学校教育教員養成課程教科教育コース3年次生の教育実習不安」 香川大学教育実践総合研究 第12号
- 石井眞治・井上 弥 (1988)「教育実習に対する不安が実習生活への適応に及ぼす効果」 広島大学学校教育学部紀要 第I部 第11巻
- 大野木裕明・宮沢秀次 (1992)「教員養成系学生の教育実習不安と教育観に関する調査的研究」 福井大学教育学部紀要 IV, 44
- 大野木裕明・宮川充司 (1996)「教育実習不安の構造と変化」 教育心理学研究 第44巻 第4号
- 山本淳子・岸本明子 (2006)「教育実習生の役割演技行動とストレス反応, 自己評価との関連」 香川大学教育実践総合研究 第13号

付記 本調査研究は、2003年度に香川大学教育学部附属教育実践総合センターが行った「教育実践力の向上に関する研究プロジェクト」の一環として実施された。本稿の第2著者は2005年8月まで香川大学教育学部附属教育実践総合センターに所属しており、上記の研究プロジェクトのメンバーとして本調査研究に携わった。なお、第1著者は主としてデータ分析と本稿の執筆を、第2著者は主として調査設問項目の開発・作成とデータ整理及びデータ分析を担当した。