

# 教育実習をめぐる現状と教育実習を通じた 学生の意識の変容

教育実習を中心とした学部と附属学校園との連携による支援の  
在り方に関する研究プロジェクト  
(附属教育実践総合センター)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

## The Present Situation of Teaching Practice and Student Teachers' Changes through It

Research Project on Mutual Support System between Faculty of Education  
and Attached Schools Surrounding Teaching Practice

(Center for Educational Research and Teacher Development)

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

**要旨** 教職を目指す学生たちの学びの充実につながる教育実習の在り方やそのための支援の在り方について検討を進めた。教育実習をめぐる主な課題を導き出し、それらを踏まえて、教育実習前後における学生の「教職に関する意識・スキル」(9項目)及び「教職志望意欲」の変容に焦点を当て、質問紙調査により分析した。学部と附属学校園との連携による、よりよい教育実習(事前事後指導を含む)の内容や支援の在り方について言及した。

**キーワード** 教育実習 教育実習生 教職に関する意識・スキル 教職志望意欲 自己評価

### はじめに

平成21年度より「教育実習を中心とした学部と附属学校園との連携による支援の在り方に関する研究プロジェクト(2年)」を開始した。その設定趣旨は、以下の通りであった。

教職を目指す学生たちにとって、教育実習は、学校現場に関わることを通して教師に求められる基礎的な力を身に付けることのできる場であり、また同時に自身の適性を再確認できる場でもある。それらを保障するために、これまで教育実習及びその事前事後指導のカリキュラ

ムやシステムについて、様々な検討が行われ、現在のかたちになっている。学生の要望や指導する教員の意見を取り入れつつ、今一度学生の視点に立った、すなわち学生の学びの充実につながる教育実習の在り方やそのための支援の在り方について検討していくことが重要である。

そこで本研究では、「教職実践演習」をも視野に入れ、これまでの事前指導や事後指導の内容や学部における支援体制、事前事後指導を含む教育実習評価の在り方、学部と附属学校園との連携による支援体制の在り方等について、幅広く再検討するとともに、学生が教師としての

自己を見つめ、実践的な指導力に向かう基礎的な力を身に付けることができるような教育実習の在り方、またそのための支援の在り方について研究を行う。

上記の設定趣旨にあるように、教育実習とは、学生にとって大学で学んだ知識やスキルを、学校現場で実際に子どもたちとかがわり合いながら確認するためのものであり、教師となるための基礎的な力を身に付けるためのものである。また、自己の適性を再確認する、言い換えれば、学生の最終的な進路決定に大きな意味をもつものである。

一方、教育実習実施においては、様々な問題が指摘されてきている。学生の社会人としてのマナーの欠如が多々指摘されていることは周知の通りである。また、学部や附属学校園においては、実習体制やよりよい学生への支援の在り方、評価の在り方に至るまで、様々な検討課題がある。

こうした状況を認識し、研究プロジェクトでの附属学校園からの報告や提起も踏まえつつ、教育実習をめぐる現状や学生の実態を的確に把握し、学部と附属学校園との連携の中で、教職を目指す学生への支援体制を構築していくことが早急な課題である。

本稿では、まず、このプロジェクトの経緯及びそこで議論になった問題群を報告する。次に、教育実習事前事後での学生の意識の変容を質問紙調査をもとに明らかにし、その要因を分析していく。それらを踏まえ、教職を目指す学生への今後の支援の在り方について検討していく。

## 1. 研究プロジェクトの経緯と教育実習をめぐる問題群

### 1-1. 1年次（平成21年度）における研究の焦点化

本研究プロジェクトでは、研究の視点が多岐に渡るため、研究を進める端緒として、主として教育実習をめぐる現状、教育実習事前事後指導の内容及び教育実習評価について各附属学校

園と学部からの報告をもとに意見交流を行い、共通理解を図るとともに、研究の方向性を具体化していった。

附属学校園からは、事前指導の内容及び教育実習評価基準が報告され検討を行った。学部からは事前指導の現状（理科、保健体育）及び教育実践総合センター「教育実践演習」における事前事後指導の現状と課題が報告された。各附属学校園には次年度の事前指導の取り組み（試行）を検討いただいた。

こうしたプロセスを通して、学部と附属学校園それぞれにおける今後の教育実習をめぐる課題が明らかになり、また「連携による支援の在り方」の研究の方向性が示された。

なお、教育実習にかかわる現状を踏まえ、議論となった主な視点は、以下の通りであった（順不同）。

- ・学生の実態について（社会人としての自覚の希薄さ：マナー、遅刻等）
- ・教職を目指さない学生への指導について
- ・授業づくりの基礎・基本について
- ・大学の授業と附属学校園での指導内容について（教材研究、学習指導案づくり等）
- ・教育実習事前事後指導の効果的な在り方について
- ・教育実習前及び実習期間中の各附属学校園での指導時間の確保について
- ・教育実習前に子どもとふれ合うことの重要性について
- ・各附属学校園での評価について（評価観点は類似、重み付けの異なり）

### 1-2. 2年次（平成22年度）における研究の展開

前年度に明らかになった附属学校園で行われている事前指導の内容及び教育実習の評価基準を参考にしながら、各附属学校園での事前指導の改善（試行）実施を行った。また、「教育実践演習」（センター）の全体指導及びコース別指導の改善が検討された。

さらに、教育実習にかかわる共通する評価観点（評価項目）についての学生の自己評価を、

教育実習前、教育実習後に行い、学生の自己評価がどのように変化したのか、また変化した理由（どのような指導があったからか）を、質問紙調査によって捉えることにした。「教育実習に関する自己評価・自己課題整理シート」を作成し、その回答をもとに分析した。その結果をもとに、学部と附属学校園との連携によるこれからの支援の在り方について検討を深めた。

なお、附属学校園での教育実習の評価の在り方（評価基準・重み付け）については、十分な検討を行うことができなかったが、今回のプロジェクトでの意見交流を通して、様々な各附属学校園の実情や学部の状況も把握することができた。これらについては、学部のコアカリキュラム委員会等での議論の基礎的なデータにもなっている。

次節では、学生の意識（「教職に関する意識・スキル」ならびに「教職志望意欲」）の変容に焦点を当て、それらの変容の状況ならびにその経緯について考察を行う。

## 2. 教育実習前後における学生の意識の変容

### 2-1. 調査方法

教育実習前後における本学部学生の「教職に関する意識・スキル」ならびに「教職志望意欲（教師になりたい気持ち）」の変容の状況、ならびに、それらの意識・スキルや意欲がどのような経緯で変容するのかを捉えるため、2010年度に教育実習を履修した学生を対象に質問紙調査を実施することとした。

「教職に関する意識・スキル」については、本学部が作成した「学びの履歴」の項目を参考に、附属学校園教員をメンバーに含む本プロジェクトにおいて複数回の議論を重ね、各学校園で実施している教育実習における実習のねらい・評価項目・評価観点などを踏まえ、「教育実習後に望まれる、学生の『教職に関する意識・スキル』』として資料1の9項目に観点整理した。これらの観点について、{|できる自信があ

る、どちらかといえればできる自信がある、どちらかといえればできる自信がない、できる自信がない}の4段階尺度からの選択によって回答を求め、そのように思える理由（そのように思えるようになったきっかけ）について自由記述によって回答を求めることとした。

「教職志望意欲（教師になりたい気持ち）」については、気持ちの強さを「0%」以上「100%」以下の範囲で数値化した回答を求め、そのように思える理由（そのように思えるようになったきっかけ）について自由記述によって回答を求めることとした。

本研究において作成・実施した質問紙が巻末資料である。この質問紙を用いて、教育実習前（2010年7月21日）と教育実習後（2010年10月20日）に、教育実習を受講した本学部・大学院学生を対象に、調査を実施した（有効回答数：144名）。

- (1)教職の意義・重要性を理解し、使命感・責任感を感じている。
- (2)児童生徒と共感的・受容的なコミュニケーションが取れ、信頼関係を築くことができる。
- (3)挨拶・言葉遣い・服装など、社会人としての基本的なマナーを身に付け、実習を行うことができる。
- (4)一人ひとりの児童生徒の実態を把握し、集団として適切なかわり方や指導ができる。
- (5)各教科等の指導のための教材研究を行い、指導案・板書計画等を作成することができる。（授業前）
- (6)教材や学習環境を創造的に開発したり、指導方法の工夫をすることができる。（授業前・授業時）
- (7)適切な発問や板書などができ、児童生徒の思いや願いを大切に、児童生徒主体の授業を行うことができる。（授業時）
- (8)自らの模擬授業や授業を振り返り、検討し、指導案の改善や授業改善を行うことができる。（授業後）
- (9)指導教員に学びつつ、自主的・主体的に実習に臨むことができる。

資料1 教育実習後に望まれる、  
学生の「教職に関する意識・スキル」

## 2-2. 調査結果と検討

### 2-2-1. 項目(1)~(9)の自信の変化とその理由

「教育実習後に望まれる、学生の『教職に関する意識・スキル』」項目(1)~(9)に関する学生の自信の程度について、教育実習事前調査から事後調査にかけての変化を表1にまとめた。なお、変化を端的に示すために、表1では、自信の程度について「できる自信がある」「どちらかといえばできる自信がある」の両者をあわせて「自信がある」とし、「どちらかといえばできる自信がない」「できる自信がない」をあわせて「自信がない」とした。また、参考までに、Fisherの直接確立計算法を用いた統計的検定結果も、表1に記した。

以下、(1)~(9)の各項目について、表1の結果から認められる傾向と併せて、自由記述によって得られた「教育実習後に望まれる、学生の『教職に関する意識・スキル』」を変容させる理由・きっかけについて、分析・検討をすすめる。

#### (1) 教職の意義・重要性を理解し、使命感・責任感を感じている。

項目(1)について、事前調査で「自信がある」と回答した学生は多かった(118名)。そして、事後調査においても、そのまま「自信がある」と回答した学生が多かった(97%)。

事前調査で「自信がない」と回答した学生は少なかった(26名)。事後調査では、そのうち73%は「自信がある」と回答していた。教育実習により、自信のある学生はそのまま自信を有し、自信のなかった学生にも自信が見られるようになったといえる。

しかし、自信がないままの学生が7名(27%)、あるいは自信があったが自信がなくなった学生が4名(3%)見られた。これらの学生の自由記述を検討してみると、「全体的に全然うまくできなかつたのは、責任感などが足りなかつたのだと思う」「意義・重要性については理解したが、責任感までは自信がない」といった記述が見られた。項目(1)が低位にある学生は、教職の意義・重要性について経験を通して理解できたものの、責任感の経験や捉えが弱

いことが認められた。また「責任感について語ってくれる先生はあまりいなかった」「まず意義とは何なのかというのを教えてもらいたい」などの記述に見られるように、項目(1)が低位にある学生は、教職の意義・重要性・責任感などについて「言葉で教えてもらうことで、知る・理解するものだ」と認識していることが推察される。

さらに、事前調査時に自信がなかったが、その後自信を得た学生19名(73%)について自由記述の検討をしたところ、「子どもと積極的に関わり、理解しようとした」「授業をする時は、1時間責任をもってやった」「教育実習に行つて、生徒と接していく中で責任のある仕事だと感じた」「実習を通して子どもがどれだけ教師のことをよく見ているか、どれだけ影響を受けているかを感じることができたから」など、教育実習での経験を通して感じ取つたことを基にして、教職の意義・重要性・責任感などを理解(しよう)していることがわかつた。

#### (2) 児童生徒と共感的・受容的なコミュニケーションが取れ、信頼関係を築くことができる。

項目(2)について、事前調査で92名の学生が「自信がある」と回答していた。そのうちの多くは(96%)、事後調査でも「自信がある」と回答していた。

事前調査で「自信がない」と回答した学生は52名いたが、事後調査ではそのうちの79%は「自信がある」と回答していた。教育実習等により、自信のある学生はそのまま自信を有し、自信のなかった学生にも自信が見られるようになったといえる。

しかし、自信がないままの学生が11名(21%)、あるいは自信があったが自信がなくなった学生が4名(4%)見られた。これらの学生の自由記述からは、「休み時間を一緒に過ごすことがあまりできなかつた」「自分から生徒に話しかける話題を見つけるのが大変だった」「生徒とどんな話をしたらいいかわからない」などのように、休み時間や昼食時等の日常的なコミュニケーションのきっかけとなる話題

表1 事前調査から事後調査にかけての変化

(1) 教職の意義・重要性を理解し、使命感・責任感を感じている。				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	7 (27%)	19 (73%)	p<.01
	自信がある	4 (3%)	114 (97%)	
(2) 児童生徒と共感的・受容的なコミュニケーションが取れ、信頼関係を築くことができる。				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	11 (21%)	41 (79%)	p<.01
	自信がある	4 (4%)	88 (96%)	
(3) 挨拶・言葉遣い・服装など、社会人としての基本的なマナーを身に付け、実習を行うことができる。				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	6 (32%)	13 (68%)	p<.01
	自信がある	6 (5%)	119 (95%)	
(4) 一人ひとりの児童生徒の実態を把握し、集団として適切なかわり方や指導ができる。				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	51 (50%)	52 (50%)	p<.01
	自信がある	10 (24%)	31 (76%)	
(5) 各教科等の指導のための教材研究を行い、指導案・板書計画等を作成することができる。 (授業前)				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	21 (30%)	50 (70%)	p<.05
	自信がある	9 (12%)	64 (88%)	
(6) 教材や学習環境を創造的に開発したり、指導方法の工夫をすることができる。 (授業前・授業時)				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	34 (34%)	66 (66%)	p<.10
	自信がある	8 (18%)	36 (82%)	
(7) 適切な発問や板書などができ、児童生徒の思いや願いを大切に、児童生徒主体の授業を行うことができる。 (授業時)				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	50 (51%)	49 (49%)	
	自信がある	17 (38%)	28 (62%)	
(8) 自らの模擬授業や授業を振り返り、検討し、指導案の改善や授業改善を行うことができる。 (授業後)				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	3 (12%)	22 (88%)	
	自信がある	11 (9%)	108 (91%)	
(9) 指導教員に学びつつ、自主的・主体的に実習に臨むことができる。				
		事後調査		
		自信がない	自信がある	
事前調査	自信がない	4 (22%)	14 (78%)	p<.10
	自信がある	11 (9%)	115 (91%)	

注 自信がない：「どちらかといえばできる自信がない」, 「できる自信がない」  
 自信がある：「どちらかといえばできる自信がある」, 「できる自信がある」

に悩む学生の姿が見て取れる。加えて、「共感的・受容的なコミュニケーションは心がけたが、信頼関係までは築けなかった」「4週間では信頼関係を築けたかまで、はっきりと実感することはできなかった」など、児童生徒に信頼される自分となりえたかどうか自信をもって語るレベルには、4週間という限られた期間では至っていないと認識していることが認められた。

(3) 挨拶・言葉遣い・服装など、社会人としての基本的なマナーを身に付け、実習を行うことができる。

項目(3)について、事前調査で「自信がある」と回答した学生は多かった(125名)。そして、事後調査においても、そのまま「自信がある」と回答した学生が多かった(95%)。

事前調査で「自信がない」と回答した学生は少なかった(19名)。事後調査では、そのうちの68%は「自信がある」と回答していた。教育実習等により、自信のある学生はそのまま自信を有し、自信のなかった学生も、そのうち7割程度は、自信を得るようになったといえる。

しかし、自信がないままの学生が6名(32%)、あるいは自信があったが自信がなくなった学生が6名(5%)見られた。これらの学生の自由記述には「公開授業後、指導を受けたとき、言葉遣いを少し注意された」「とっさに正しい言葉遣いで話すことができなかった」「挨拶、服装はしっかりできたつもりだが言葉遣いは今一つな気がする」「言葉遣いが乱れたり挨拶しそびれたりしたから」などの記述が見られ、教育実習中に場面に応じた適切な言葉遣いが十分できなかったと認識している学生が多いことがわかった。併せて、自信があったが自信をなくした学生の中には、「実習中に何度か忘れ物をしてしまった」「提出物を1回だし忘れてしまった」「遅刻したため」など、具体的な失敗経験に基づいて自信を低下させている学生が複数見られた。

(4) 一人ひとりの児童生徒の実態を把握し、集団として適なかかわり方や指導ができる。

項目(4)について、事前調査で「自信がある」と回答した学生は少なかった(41名)。ただし、

事後調査において、そのまま「自信がある」と回答した学生は比較的多かった(76%)。事前調査で「自信がない」と回答した学生は多かった(103名)。事後調査では、そのうちの半数は「自信がある」と回答していたが、半数は自信がないままだった。

自信を得た学生52名の自由記述には、「生徒の実態にあわせて、授業の流れを変えたりしたから」「名前と顔を思い浮かべながら授業づくりをした」「少しずつではあるが、個の実態に注意し、かかわる努力をした」「意見を発表することが苦手な児童に支援をすることで、発表を促すことができた」「一人ひとりに眼を向けるように意識した」「普段の会話や授業中の様子、ワークシートの出来具合等から出来るだけ、全員の様子をチェックするようにしていた」など、児童生徒一人ひとりに意識的に注意を向けようとする学生の姿が記されていた。一方、自信がなくなった学生10名の自由記述を概観すると、「実習先では、一人ひとりじっくり向き合えるような時間がなく、関わる事が出来なかった」「1カ月では1人1人の生徒の実態がくわしくは把握できなかった」「家庭の事情までは分からないため、その辺も配慮しなければならなかった」と、実習期間の短さを(4)について自信のない理由に挙げながらも、教育現場における「一人ひとりの実態把握」が持つ意味や背景の深さを教育実習において知ったことが、自信を低下させる要素にあることが見えてきた。

(5) 各教科等の指導のための教材研究を行い、指導案・板書計画等を作成することができる。(授業前)

項目(5)について、事前調査で「自信がある」と回答した学生は半数程度だった(73名)。ただし、事後調査において、そのまま「自信がある」と回答した学生は多かった(88%)。

事前調査で「自信がない」と回答した学生は半数程度だった(71名)。事後調査では、そのうちの比較的多くは(70%)「自信がある」と回答していた。教育実習等により、自信のある学生はそのまま自信を有し、自信のなかった学

生も、そのうち7割程度は、自信を得るようになったといえる。

しかし、自信がないままの学生が21名(30%)、あるいは自信があったが自信がなくなった学生が9名(12%)見られた。これらの学生の自由記述を見ると、「指導案が書けなかった」「模擬授業の時点でかなり準備不足があった」「指導案提出時間を過ぎてしまった」などの端的な未達成の記載もある一方、「指導案で書いたようにうまくは(授業が)いかなかった」「実際に授業を行ってみてはじめて教材研究の不十分さ、指導案作成上のミスが多々あり、本当に難しいと感じた」など、指導案通りに授業が展開できなかつたことにより、教材研究・指導案・板書計画の自信を低下させていることがわかった。

加えて、「想定外のことが多く、それが自身の教材研究不足によるものである場合が多い。また評価がいまいちになりやすい」「自分が教える範囲のことしか研究できなかった」など、教材研究・指導案作成から授業に至る一連の実践過程を経験することによって、教材研究が当該授業に限られたものではなく、前後の児童生徒の学習プロセスや成長課題・発展的課題と結びついていること、また学習目標や評価とも密接に結びついていることに気づき、それにより自信の低下に繋がっている学生も複数いることが明らかとなった。

(6) 教材や学習環境を創造的に開発したり、指導方法の工夫をすることができる。(授業前・授業時)

項目(6)について、事前調査で「自信がある」と回答していた学生は少なかった(44名)。ただし、事後調査において、そのまま「自信がある」と回答した学生は比較的多かった(82%)。

事前調査で「自信がない」と回答した学生は多かった(100名)。事後調査では、そのうちの比較的多く(66%)が「自信がある」と回答していた。教育実習等により、自信のある学生はそのまま自信を有し、自信のなかった学生も、そのうち7割程度は、自信を得るようになったといえる。

しかし、自信がないままの学生が34名(34%)、あるいは自信があったが自信がなくなった学生が8名(18%)見られた。これらの学生の自由記述には「子どもがくいつくような授業をできた時もあったけど、ほとんどができなかった」「公開後のコメントで、単調になりやすい授業であったと…」「ワークシートなどは、自分がいいと思っけていても、生徒にとっては、どこに何を書くのがわからない時があったようなので」「創造的な内容ではなく、生徒が飽きていた」などの記載が見られた。項目(6)については、児童生徒の反応や公開授業後の指導教員からのコメントによって自分ができていないことに気づく学生が多く、教育実習という相手がいる状況だからこそもたらされる気づきであると捉えられる。

一方、「あまり臨機応変に授業を進められなかったと思う」「指導案通りにやろうとしてしまふところがあった」「授業を流すのに必死な感じがあった」「どうしても指導書に頼ってしまった」「大半(の授業)が資料集を参考にしてしまった」などの記載から、学生が[指導書・資料集に頼った指導案作成→指導案どおりに行う授業]を行おうとするため、教材や学習環境の創造的開発や指導方法の工夫にまで及びづらい実態が明らかとなった。(その理由としては、時間的制約などが挙げられている。)

(7) 適切な発問や板書などができ、児童生徒の思いや願いを大切に、児童生徒主体の授業を行うことができる。(授業時)

項目(7)について、事前調査で「自信がある」と回答した学生は少なかった(45名)。また事後調査において、そのまま「自信がある」と回答した学生も、それほど多くはなかった(62%)。一方、事前調査で「自信がない」と回答した学生は多かった(99名)。事後調査でも、半数はそのまま「自信がない」と回答していた。また事前調査で自信があった学生も、そのうちの4割程度は事後調査で「自信がない」と回答していた。

学生は、教育実習等を通じて項目(7)の内容の困難さを実感したものと思われる。自信がない

まの学生50名、自信がなくなった学生17名の自由記述には、「生徒の考えを理解するには、自分は未熟すぎる」「まだまだ経験が足りないと思う」という経験不足や、「発問に自信がないから」「どのような発問がいいのかわからなかった」「適切な発問は難しいと感じることがよくあった」「授業中に発問をしても、児童生徒が十分に理解できなかった…」など、「適切な発問」への自信のなさが理由として多く挙げられていた。加えて、「授業の流れをくずさないように、誘導的に板書のまとめをしてしまったことがある」「指導案どおりに授業を進めようとしたから」「予想外のことがおきた時はむずかしい。指導案に無いように（授業が）すすんだ時にうまくすすめることができなかった」など、先述した項目(6)同様、学生が指導案どおりに授業を行おうとする状況にあるため、「児童生徒の思いや願いを大切に、児童生徒主体の授業を行う」ことができなかつたと、学生は捉えていることが明らかとなった。

(8) 自らの模擬授業や授業を振り返り、検討し、指導案の改善や授業改善を行うことができる。(授業後)

項目(8)について、事前調査で「自信がある」と回答した学生は多かった(119名)。また事後調査において、そのまま「自信がある」と回答した学生も多かった(91%)。一方、事前調査で「自信がない」と回答した学生は少なかった(25名)。事後調査では、そのうち88%は「自信がある」と回答していた。教育実習等により、自信のある学生はそのまま自信を有し、自信のなかった学生にも自信が見られるようになったといえる。

自信がないままの学生が3名(12%)、あるいは自信があったが自信がなくなった学生が11名(9%)見られた。ただ、自信がないままの学生であっても、その自由記述からは「授業がうまくならないのは、振り返りや検討が足りてなかったからだと思う」「頭の中だけでぱちりだと思いがちであった」など、授業改善を行う上で振り返りや検討を行うことの重要性について、教育実習を通して認識されている様子

がうかがえた。また自信があったが自信がなくなった学生の自由記述からは、「改善しきれないまま授業を迎えることがあった。2回続けて納得のいかない授業になってしまった」「同じ教材を3クラスでしたが、大きく流れを変えることをしなかった。自分は流れとして出来ているという思いが強すぎたのと、大幅に変更することが少し恐かった」「改善するだけの知識・経験が足りないと思う」「今の自分の発想力では、改善案を出すのにとても時間がかかると思う」など、授業を改善したいと思っても、時間的制約 [代替案知識の限界] [改善することによる失敗への恐れ] などから、指導案の改善や授業改善が十分にできていない学生の状況が見えてきた。

(9) 指導教員に学びつつ、自主的・主体的に実習に臨むことができる。

項目(9)について、事前調査で「自信がある」と回答した学生は多かった(126名)。また事後調査において、そのまま「自信がある」と回答した学生も多かった(91%)。一方、事前調査で「自信がない」と回答した学生は少なかった(18名)。事後調査ではそのうちの78%は「自信がある」と回答していた。教育実習等により、自信のある学生はそのまま自信を有し、自信のなかった学生にも自信が見られるようになったといえる。

しかし、自信がないままの学生が4名(22%)、あるいは自信があったが自信がなくなった学生が11名(9%)見られた。これらの学生の自由記述からは、「疑問があっても、自分で考え込むだけで、あまり質問しなかった」「積極的に質問に行くことができなかつた」など、教育実習中の悩みや疑問を抱え込んでしまう学生がいることが見えてきた。併せて、「先生に指示されて動くことが多く…」「指導教員に頼ってしまっていた」「指導教員に任せてしまったりもした」「指導教員からの指摘をうのみにしてしまいがちだった」など、指導教員に頼りすぎて自主的・主体的な実習ができなかつたと教育実習中の自分の姿を捉えている学生も多く認められた。



## 2-2-2. 教職志望意欲の変化とその理由

「教師になりたい気持ち」の変化について、表2・図1にまとめた。人数バランスを考慮して、40%以下を低群、41%以上70%以下を中群、71%以上を高群として検討した。事前調査における低群は21名、中群は50名、高群は73名であった。

事前調査から事後調査にかけて、低群は、半数程度は低群のままだったが、教師になりたい気持ちを強める学生も4割程度見られた(中群33%、高群10%)。中群は、半数程度は中群のままだったが、事後調査において38%が高群になっていた一方、10%は低群になっていた。また高群の多くは、事前調査と同様に教師になりたい気持ちを維持していた。しかし、事後調査において、一部の学生(中群:6名(8%)、低群:1名(1%))は教師になりたい気持ちを低減させていた。

表2 「教師になりたい気持ち」の変化

		事後調査		
		低群	中群	高群
事前調査	低群	12 (57%)	7 (33%)	2 (10%)
	中群	5 (10%)	26 (52%)	19 (38%)
	高群	1 (1%)	6 (8%)	66 (91%)

注 低群:40%以下, 中群:41%以上70%以下, 高群:71%以上

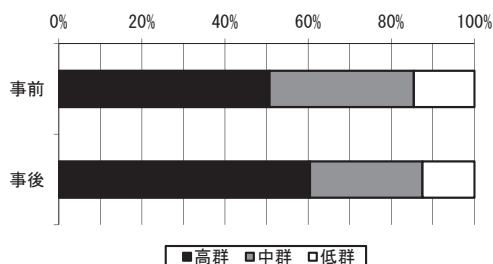


図1 「教師になりたい気持ち」の変化

実習の事前・事後において、群間の移動があった学生と、低群・中群のまま変化していない学生を中心に、「教師になりたい気持ち」に関する自由記述を分析したところ、群を通じておおむね共通して認められる「教師になりたい気持ち」を左右する要素として、資料2に挙げ

たA～Eの5つの要素があることが見えてきた。

低群のまま変化していない学生たちは、実習前に「教育実習に行くこと自体、とても不安に思っている」「実習中は本気でがんばろうと思う。でもやはり不安がある」など漠然とした不安感を持っていたものが、実習後には「毎日の生活は充実していたし、本当に勉強になったが、自分は教師に向いていないと思う」「責任が重すぎると感じた」「生徒ひとりひとりどう関わっていくかについて難しいところがあると思う」と記述している。これより、なりたい気持ちが低位のままであっても、彼らにとって教育実習が、教師という職業が自分の職業選択として適切かどうかを判断するために重要な、具体的・現実的な教職イメージを与えてくれる機会となっていることがうかがえる。

- A. 教職への「向き・不向き」の自己認識や自信の強さ、客観的自己不安感
  - B. 教職の「大変さ・厳しさ・難しさ」の感じ方・受け止め方
  - C. 「他職業・他目標」の存在と、それらの魅力や迷い
  - D. 教師としての「不安感」(「漠然とした不安」とより具体的な「指導力への不安(力不足)」の自己認識)
  - E. 教職について  
「わからないことへの不安」・「わかったからこそその不安」

資料2 学生の「教師になりたい気持ち」を左右する主な5要素

また中群のまま変化していない学生たち、ならびに中群→高群に上昇変化している学生たちにおいても、実習前に「子どもとの関わりがでできるかわからない」「人前に立つことへの不安」「多忙な生活にたえられるかという不安」など、漠然とした不安感を挙げていたものが、実習後には「全てを教えることができるのか」「生徒指導に不安が残る」「学級経営等の不安は増えたぐらいだ」など、指導に関する具体的な不安感に変化している。教育実習によって具体的・現実的な教職像と評価基準が学生にもたらされ、学生自ら「指導力」に関する成長課題・目標を明

確にすることに繋がっていると捉えられる。

加えて、教育実習を経験することによって、教職に関する好意的記述が増加する傾向が見られ（教育実習後47名（高群のままの学生以外のうち60%））、特に中群のまま・中→高群の学生には、教職に関する負の理由記述を全く書かなくなる学生も見られた。教育実習の経験が、好意的な教職イメージを学生にもたらしていることが明らかとなった。

なお「なりたい気持ち」を減少させている学生群については、学生が記述している理由に個別事例が多く、共通要素を捉えづらい傾向にある。敢えて言えば、「人に何かを教えることはとても難しく感じた」「現職の先生方の変なことを目の当たりにして、気が引けてしまった」など、教育実習を経て「教職の大変さ・難しさ」を実感として明確に持つとともに、それら明確な具体的教職像が判断材料となり、自らの適性などを考えている学生の姿がうかがえた。

おわりに

本稿では、本研究プロジェクトで議論となった問題群について報告するとともに、これから教職を目指す学生への支援の在り方を問うための手がかりとするため、学生の意識の変容に焦点を当て、質問紙調査を実施して検討を行ってきた。学生の意識の変容の分析から、教育実習の中で、学生たちが、子どもや教師から多くのことを学ぶとともに、不安を抱いたり、悩む姿が浮かび上がってきた。その不安や悩みの内容は、もちろん学生によって質は異なる。今後、こうした学生の不安や悩みを的確に把握し、それを解決できるような支援を行っていくことが重要である。それは、教育実習期間はもちろんのこと、事前指導においても、それを想定した授業を構想していくことが重要になる。また、事後指導においても、実習期間中に解決できなかった不安や悩み等についてのアフターケアを目指す授業構想が必要になってくる。

本プロジェクトを通して見出された今後の課

題を、以下にまとめてみる。

学生の実態について、社会人としてのマナーの欠如や自覚のなさがしばしば指摘されている。そもそもこうした問題は、大学教育段階以前の問題といえよう。しかし、現実にもこうした現状があるならば、教育実習へ参加する前段階で、徹底した指導を行う必要がある。入学初年次からの指導はもちろんのこと、とりわけ教育実習前の最終確認ともいえる事前指導における指導の徹底は重要となろう。また、教師を目指さない学生への指導も問題になっているが、教育実習へ参加することで、教職への意識を芽生えさせるような取り組みも、今後求められてくるであろう。

教育実習の評価基準について研究プロジェクトで明らかになったことは、全附属学校園において、『学びの履歴』にあるような5つの観点はほぼ網羅されているということである。また、各附属学校園によってその重み付けが異なることがわかった。附属学校園での評価基準を再度照らし合わせ、共通項を再確認し、重み付けについて検討していくことが今後の課題となる。なお、本プロジェクトを通し、附属学校園間での共通理解ができつつあった。同校種間で、調整・改善を図ろうとする提案も見られた。

評価基準を、事前に学生へ周知することは重要である。プロジェクトの議論において、学生に目的意識を深めさせるためにも、教育実習前に学生への評価観点の提示の可能性が問われていた。学部においては、『学びの履歴』にある5つの評価観点をもとに『教育実習の評価基準（暫定版）』（香川大学教育学部・平成23年5月）が策定され、学生に周知されてきている。こうした基準を事前指導だけではなく、学生に初年次から徹底して周知することが重要であり、学生、学部教員、附属学校園教員がその観点を共有するとともに、それに基づいて支援を行っていくことが求められる。

本稿では、十分に検討できなかったが、今後事後指導の在り方が、より一層重要になってくる。先に示したように、不安や悩みをもつ学生へのアフターケアという視点のみからではな

く、4年次の副免実習へのつながりも見通した、よりよい事後指導の在り方を検討していくことも課題である。その際、否定的な側面ばかりを見つめさせるのではなく、自己の行った実習の肯定的な側面を積極的に意味づけ、学生に返していくことが重要な視点になろう。「コース・領域」「教育実践総合センター」「各附属学校園」それぞれでの事後指導の在り方を再考していくことも今後の課題である。

最後に、学生への支援を行っていく上で、先に指摘したように学生の中には問題を抱えた者もいるが、教員には学生のよさを発見する目をもつことが求められ、学生自身が自己のよさに気付くような日常的な支援を行っていくことが重要である。また、2年生が3、4年生の実習をみる機会（プレ演習）や、3、4年生との交流を通じた学びが、学生の学びの質を深めるとともに、学生自身が自己のよさに気づき、不安や悩みの解消への可能性をもつものであることを捉えておきたい。

学生自身が目的意識をもって教育実習に臨み、事後の振り返りを通して自らの伸びを確かめ、課題を明確にできるような学生の育成を目指し、今後も学部と附属学校園との連携による、よりよい教育実習及び事前事後指導の内容や支援の在り方を問うていくことが課題である。

#### 本研究プロジェクト委員

<平成22年度>（所属は当時）

七條正典，山岸知幸，宮前義和，松下幸司（附属教育実践総合センター）／伊藤裕康，松本康，長谷川順一，北林雅洋，笠潤平，野崎武司，米村耕平，櫻井佳樹，山下隆章，山下真弓，大西えい子（香川大学教育学部）／井本正隆，大嶋和彦（附属高松小学校）／三宅永哲，林雄二，樽本導和，二神朋人，大山貴久，大東ひとみ，山内秀則，篠原智子，小出泰弘，太田雅子，小西寛，中田祐二，西岡由都，宮崎彰，白川章弘，北村篤子，芳我清加（附属坂出小学校）／三好一生，藤原由宜（附属高松中学校）／小林理昭，近藤てるみ，北岡隆，氏家徹也（附属坂

出中学校）／沼野生幸，奈良早苗（附属特別支援学校）／西宇宏美（附属幼稚園）／齋藤知子（附属幼稚園高松園舎）

<平成21年度>（転出等により，平成22年度，委員ではなくなった方－所属は当時）

山本木ノ実，上原禎弘（香川大学教育学部）／宮脇充広（附属高松小学校）／金崎知子，福家光洋，久米亜弥（附属坂出小学校）／白井和紀（附属高松中学校）／木谷直充，山下さゆり（附属坂出中学校）

平成 22 年 10 月 20 日実施

自己評価・自己課題発見シート ～（2）教育実習を終えて～

自己課題	教育実習で目指す「教師としての自分像」	できる自信がある	どちらかといえばできる自信がある	どちらかといえばできる自信がない	できる自信がない
	(1) 教職の意義・重要性を理解し、使命感・責任感を感じている。	_____		_____	

a. そう思える理由は？（どんな自分の姿から？ どんな出来事があったから？）

b. そう思えるようになったきっかけは？（いつ・どんな指導を受けたから？/いつ頃・こんな指導があれば「自信がある」と思えるようになるのに…など）

(2) 児童生徒と共感的・受容的なコミュニケーションが取れ、信頼関係を築くことができる。	_____
--	-------

a. そう思える理由は？（どんな自分の姿から？ どんな出来事があったから？）

b. そう思えるようになったきっかけは？（いつ・どんな指導を受けたから？/いつ頃・こんな指導があれば「自信がある」と思えるようになるのに…など）

(3) 挨拶・言葉遣い・服装など、社会人としての基本的なマナーを身に付け、実習を行うことができる。	_____
---	-------

a. そう思える理由は？（どんな自分の姿から？ どんな出来事があったから？）

b. そう思えるようになったきっかけは？（いつ・どんな指導を受けたから？/いつ頃・こんな指導があれば「自信がある」と思えるようになるのに…など）

(9) 指導教員に学びつつ、自主的・主体的に実習に臨むことができる。	_____
------------------------------------	-------

a. そう思える理由は？（どんな自分の姿から？ どんな出来事があったから？）

b. そう思えるようになったきっかけは？（いつ・どんな指導を受けたから？/いつ頃・こんな指導があれば「自信がある」と思えるようになるのに…など）

■最後に、現時点における、あなたの教職に対する気持ちをまとめておきましょう。

（[A]の数値＋[B]の数値＝100%にならなくてかまいません。）

[A]私の 教師に「なりたい気持ち」の強さ （「なりたい気持ち」が最大の状態＝100%とすると…）	_____ %	[B]私の 教職に対する「不安や迷い」 （「不安や迷い」が最大にある状態＝100%とすると…）	_____ %
--	---------	--	---------

a. そう思う理由は？（どんな自分の姿から？ どんな出来事があったから？）

b. そう思うきっかけは？（いつ・どんな指導を受けたから？/いつ頃・こんな指導があれば「教師になりたい気持ち」がもっと強くなるのに… など）