

小学校及び中学校主免教育実習生の

教育実習に対する態度傾向

—教育実習自己評価シートを用いた調査—

長谷川 順一・山岸 知幸・川地 由美*・山内 秀則**・三好 一生***
(数学教育) (附属教育実践総合センター) (附属高松小学校) (附属坂出小学校) (附属高松中学校)

吉井 雅英***・山下 さゆり****
(附属高松中学校) (附属坂出中学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校

**762-0031 坂出市文京町2-4-2 香川大学教育学部附属坂出小学校

***761-8082 高松市鹿角町394 香川大学教育学部附属高松中学校

****762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校

Sudent Teachers' Attitude toward Teaching Practice at Elementary and Junior High School

Junichi Hasegawa, Tomoyuki Yamagishi, Yumi Kawaji*, Hidenori Yamauchi**,
Kazuo Miyoshi***, Masahide Yoshii*** and Sayuri Yamashita****

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

**Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
5-1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017*

***Sakaide Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
2-4-2 Bunkyo-cho, Sakaide 762-0031*

****Takamatsu Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
394 Kanotsuno-cho, Takamatsu 761-8082*

*****Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University,
1-7 Aoba-cho, Sakaide 762-0037*

要 旨 3年次主免教育実習生の教育実習に対する自己評価について、教育実習第1日目と実習最終回の自己評価を分析した。その結果、教育実習を通して自己評価の全ての項目で有意な向上が見られた。また、小学校と中学校の主免実習生間で差異のみられる項目もあり、それには、教育実習期間、担当教科、対象とする児童生徒、学習・活動の場の異なりが影響を及ぼしていることが推測された。

キーワード 教育実習 自己評価 態度傾向 小学校主免実習 中学校主免実習

1 はじめに

香川大学教育学部(以下では「本学部」という)では、学部・附属学校教員による共同研究プロジェクトの一環として、教育実習生が用いる教育実習自己評価シートの開発を行ってきた(長谷川他, 2011a, 2011b, 2012a, 2012b)。本プロジェクトでは2種類の教育実習自己評価シートを作成してきたが、2011年度には教育実習自己評価シートの使用校を本学部の2校の附属小学校及び2校の附属中学校に拡大した。そのために、これまで使用してきた2種類の教育実習自己評価シートの項目数や文章表現などに修正を加え、中学校での教育実習で用いることができるようにした。これまでの教育実習自己評価シート開発の経緯や今回の修正点などについては、上記の各報告を参照されたい。

ところで、教員養成系大学・学部で学ぶ学生にとって、教育実習は最大の「ヤマ場」である。それまでは「学ぶ」という視点から学校や教育を眺めてきたが、教育実習では「教える」という視点から考え行動しなければならなくなる。教育実習前の学生にとって教育実習は楽しみであると同時に大きな不安を感じさせるものでもある(長谷川他, 2005)。

教育実習に対する態度傾向には、卒業後の進路希望や性格特性なども関与している(長谷川他, 2004; 山本他, 2006)。また、本学部の学校教育教員養成課程生にとって最初の教育実習となる3年次主免教育実習については、主免教育実習校が小学校であるか中学校であるかによって教育実習生の態度傾向に異なりのあることも想定される。

2011年度には本学部の附属小学校及び附属中学校で教育実習生が教育実習自己評価シートを用いて実習を行った。そこで、教育実習や教育実習事前事後指導、あるいは学部の授業科目に対する改善の示唆を得るため、3年次教育実習生の自己評価をデータとして小学校主免実習と中学校主免実習の様相を検討することにした。教育実習自己評価シートに記された自己評価をデータとして用いているため調査とは言い難い

が、ここでは自己評価シートへの記入を「調査」ということにする。なお本学部では、小学校及び中学校の3年次主免教育実習は9月期に、小学校主免実習は5週間、中学校主免実習は4週間の期間で、附属小・中学校にて実施されている。

以下では、調査の方法、調査結果を示すとともに、そこから得られる示唆に言及する。

2 調査とその結果

2.1 調査の概要

先にも述べたように、教育実習生は実習期間中に2種類の教育実習自己評価シートを用いて実習を行った。その内、3年次主免実習生の教育実習全般に関する自己評価シートへの記入をデータとして提供してもらい、分析の対象とした。教育実習全般に関する自己評価シートは、教育実習開始第1日目及びそれ以降の毎週末に記入することになっていた。データとして提供してもらったのは、その中の第1日目及び最終回に記入がなされたものである。以下では、教育実習初日に記入されたものを「初回調査」、教育実習期間の最後に記入されたものを「最終回調査」ということにする。なお、教育実習生には、それらをデータとして扱うことを前もって説明し了承を得た。

教育実習全般に関する教育実習自己評価シートは、以下の設問から構成されている(ここでは、個々の自己評価項目のまとまりを「設問」という。各項目の文章表現は調査結果と共に示す)。

- A：教師としての基本的な心構え(9項目)
- B：児童・生徒理解(7項目)
- C：学級経営(7項目)
- D：協同的取り組み(7項目)
- E：授業の観察(7項目)
- F：授業作り(4項目)

教育実習自己評価シートは、これらのそれぞれの項目に対して5段階で自己評価を行うもの

	項 目	自己評価				
		よく達成している	←	→	ほとんど達成していない	
B 児 童 ・ 生 徒 理 解	①児童・生徒の発達に応じた対応をする	5	4	3	2	1
	②休み時間などに児童・生徒と遊ぶ	5	4	3	2	1
	③目立たない児童・生徒にも関わる	5	4	3	2	1
	④児童・生徒と積極的にコミュニケーションをとる	5	4	3	2	1
	⑤カウンセリングマインドをもって児童・生徒に接する	5	4	3	2	1
	⑥記録をとるなどして児童・生徒の実態を把握し理解する	5	4	3	2	1
	⑦児童・生徒の行動・行為の背景を推察する	5	4	3	2	1

図1 教育実習全般に関する自己評価シート（設問B）

であり、図1は、その一部を示したものである。詳細については、長谷川他（2012b）を参照されたい。

2.2 調査結果

対象となる教育実習生は3年次の小学校主免教育実習生61名、中学校主免教育実習生54名であったが、ここでは初回調査及び最終回調査の両方に参加した（自己評価シートを提出した）小学校主免教育実習生60名（対象者に対する割合：98.4%）、中学校主免教育実習生48名（同88.9%）を分析の対象とした。なお、項目によっては無記入もみられたが、それらの数は、A～Dの各設問で多くても2項目、設問Eでは3～4項目であった。一方、Fの授業作りに関する設問では初回調査時には無回答が多く、特にF3：「授業を実施する」に対しては36名が無回答であった（初回調査時には「現在の自分自身について自己評価するように」と説明した）。そのため、Fの設問については、最終回調査の結果のみを用いることにした。授業作りに関するFの設問は4項目のみから構成されている。これは、今回の教育実習自己評価シートの修正で本設問項目を大幅に削減したことによる。なお、授業作りについてはもう1つのシートである授業の実施に関する自己評価シートに

よって、より詳細な自己評価が行えるようにしている。

データの分析には、集団としての特徴を把握するために、自己評価として選択された数値を点数とし、小学校主免教育実習生及び中学校主免教育実習生の初回調査、最終回調査の平均値を比較するようにした。そのため、A～Eの各設問については、項目ごとに2回の調査を繰り返し要因とする、教育実習校の校種による学生群（小学校主免実習生、中学校主免実習生）×調査（初回調査、最終回調査）の2要因の分散分析を行った。また、Fの設問については、最終回調査についてのみ、教育実習校の校種による学生群（以下では「群」という）を要因とする1要因の分散分析を行った。

その結果、調査要因については（交互作用が有意であった場合は各群の水準での単純主効果を含め）、全ての項目で有意な差がみられた（ $p < .01$ ）。つまり、初回調査時に比べ最終回調査時には、全ての項目について自己評価平均値が有意に向上した。交互作用が有意な項目については、単純主効果を検討した。以下では、各設問ごとに調査項目（自己評価の各項目を表す文章表現）を示し、次いで結果をグラフで示す。グラフは2つのデータが線で結ばれているが、左側が初回調査、右側が最終回調査の平均

値を表す（マークは、各グラフに記載したように、▲印が小学校主免実習生（以下では「小学校群」という）、■印が中学校主免実習生（以下では「中学校群」という）の平均値を表す）。

その際、調査の主効果については先に述べた通りである。群の主効果は、グラフにその結果を示す。例えば図2のA2については、グラフ下部に「A2 ** (群)」と記されているが、これは実習校の校種による群の主効果が1%の有意水準で有意であったことを表す。このとき、A2のグラフから、中学校群よりも小学校群の方が自己評価の平均値が有意に高いことが分かる。

交互作用については、例えば図2のA5で

「A5 ** (交互作用)」とあるが、これは1%水準で交互作用が有意であったことを表す。単純主効果であるが、各群の水準で調査要因は全て有意であったので、以下ではこの点には触れない。初回調査及び最終回調査での2群間の有意差は、グラフの中に結果を示した。例えばA5では、グラフの左側には「ns」、右側には「**」と示されている。これは、初回調査では2群間に有意差はみられなかったが、最終回調査では1%水準で有意差がみられたことを表す（* $p < .05$, ** $p < .01$ ）。2群の内のどちらの平均値が高かったかは、グラフから判断できる（B2の場合、最終回調査では小学校群の方が平均値が有意に高い）。

A：教師としての基本的な心構え

- A1：教育や教職の重要性を理解する
- A2：個人情報管理や守秘義務について理解し実行する
- A3：教育の場に応じた服装や態度、言葉遣いをする
- A4：挨拶をするなど場に応じて振る舞う
- A5：専門領域とは異なる教科や教育活動などにも関心を持つ
- A6：教育の今日的課題について考えをもつ
- A7：毎日、実習録を整理し記入する
- A8：健康状態や時間などを自己管理する
- A9：自分の行った教育活動をふり返り教育実践力を高めようとする

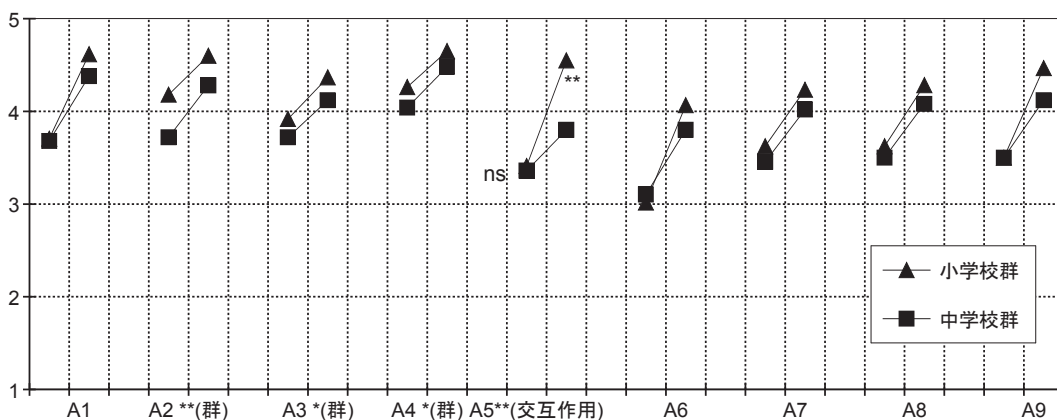


図2 「教師としての基本的な心構え」の項目と結果

「教師としての基本的な心構え」の各項目については、初回調査時点で平均値が中央の3を越えた値を示しており、これらの項目は、おお

よそ「達成していない、ということはない」と自己評価されている。これらの項目の中で、A5「専門領域とは異なる教科や教育活動などに

も関心を持つ」、A 6「教育の今日的課題について考えをもつ」、A 7「毎日、実習録を整理し記入する」、A 8「健康状態や時間などを自己管理する」、A 9「自分の行った教育活動をふり返り教育実践力を高めようとする」は、他のAの項目に比べ、全体的に低い値を示している。この内、特にA 5、A 6への対応として、教育実習前段階での学部授業の教育内容を点検するとともに、可能な限り学生の自己評価が高まる指導を行うことが求められる。但し、これ

らの項目も教育実習を通して自己評価が高まっており、特に小学校群での高まりには注目する必要がある。A 7、A 8のような自己管理に関する側面も教育実習を通して自己評価が高まっているが、これらは附属学校の指導教員の指導に依るところが大きいことが推測される。A 9は他の項目に比べ表現が抽象的であり、今後、この項目の達成基準の具体化の検討が求められる。

B：児童・生徒理解

- B 1：児童・生徒の発達に応じた対応をする
- B 2：休み時間などに児童・生徒と遊ぶ
- B 3：目立たない児童・生徒にも関わる
- B 4：児童・生徒と積極的にコミュニケーションをとる
- B 5：カウンセリングマインドをもって児童・生徒に接する
- B 6：記録をとるなどして児童・生徒の実態を把握し理解する
- B 7：児童・生徒の行動・行為の背景を推察する

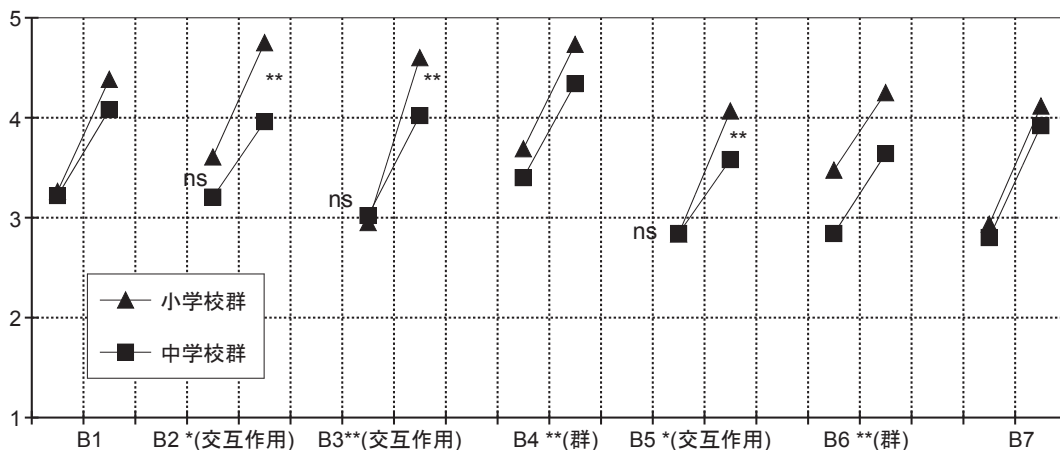


図3 「児童・生徒理解」の項目と結果

小学校と中学校での教育実習について大きく異なっている点の1つに、教育実習生が1日をどのように過ごすかがある。つまり、小学校では実習生は専ら学級を中心とし複数の教科などにわたって教育活動を行うが、中学校では複数の学級で教科を中心とした指導を行う。このことから、小学校実習では、担当する学級の児童との親密性が増していくことになる。そこに小

学校主眼教育実習の期間が長いことも加わって、B 2「休み時間などに児童・生徒と遊ぶ」、B 3「目立たない児童・生徒にも関わる」、B 5「カウンセリングマインドをもって児童・生徒に接する」について、最終回調査での小学校群と中学校群の差異が現れたことが推測される。また、B 4「児童・生徒と積極的にコミュニケーションをとる」、B 6「記録をとるなどして児

童・生徒の実態を把握し理解する」では、2群間に有意な差がみられる。これも学級への関わりや担当学級の個々の児童への関わりを要する小学校群において、より積極的な態度傾向が見取れる。なお、先のA5「専門領域とは異なる

教科や教育活動などにも関心を持つ」について最終回調査で2群間に有意差がみられたが、これも小学校での教育実習では専ら学級を単位として1日の活動が行われることによるものであろう。

C：学級経営

- C1：朝の会や帰りの会を運営・指導する
- C2：給食や清掃の指導をする
- C3：児童・生徒に公平に関わる
- C4：児童・生徒の出席や健康状態を把握する
- C5：学級や学校の行事などの場で児童・生徒の集団を指導する
- C6：学級集団の特徴を理解する
- C7：児童・生徒の行動・行為などを適切にほめる

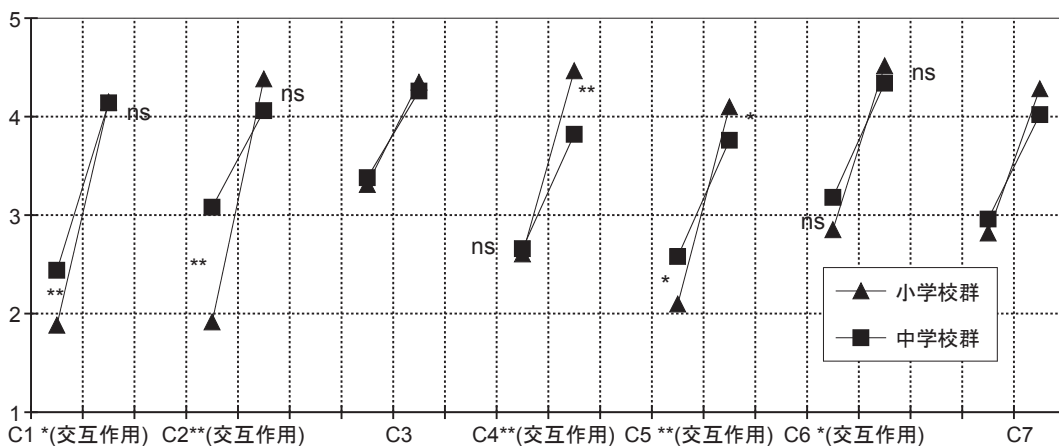


図4 「学級経営」の項目と結果

Cの設問で特徴的であるのは、C1「朝の会や帰りの会を運営・指導する」、C2「給食や清掃の指導をする」、C5「学級や学校の行事などの場で児童・生徒の集団を指導する」について、初回調査で小学校群の平均値が中学校群に比べ有意に低いことである。小学校群の学生は、教育実習前には小学生に対する指導の方法が分からないなど、年少の児童を対象とするが故の困難を感じていることが推察される。さらに小学校では、低学年、中学年、高学年の何れを担当するかによっても、自己評価の様相が異なることが推測される。但し、C4「児童・生

徒の出席や健康状態を把握する」を除けば、最終回調査では2群間に有意な差はみられない。C4については、小学校で「児童の出席や健康状態の把握」をどのように行うのが教育実習前には十分把握できず、それが低位の自己評価となって現れていると思われる。しかし、小学校での教育実習が主として学級を単位として行われていること、小学校主免教育実習の実施期間が中学校主免教育実習の期間よりも長いことなどによって、最終回調査では、小学校群の方がこの項目の平均値が高くなったのであろう。

D：協同的取り組み

- D 1：実習生仲間と一緒に教材や指導案を検討する
- D 2：教育実践を相互に検討し合う
- D 3：指導教員や他の実習生の指導・助言を受け入れる
- D 4：場に応じてリーダーシップをとる
- D 5：他の実習生と協力して学級での諸活動を進める
- D 6：他の実習生と協力して学校での諸活動を進める
- D 7：附属学校の先生方と協力して諸活動を進める

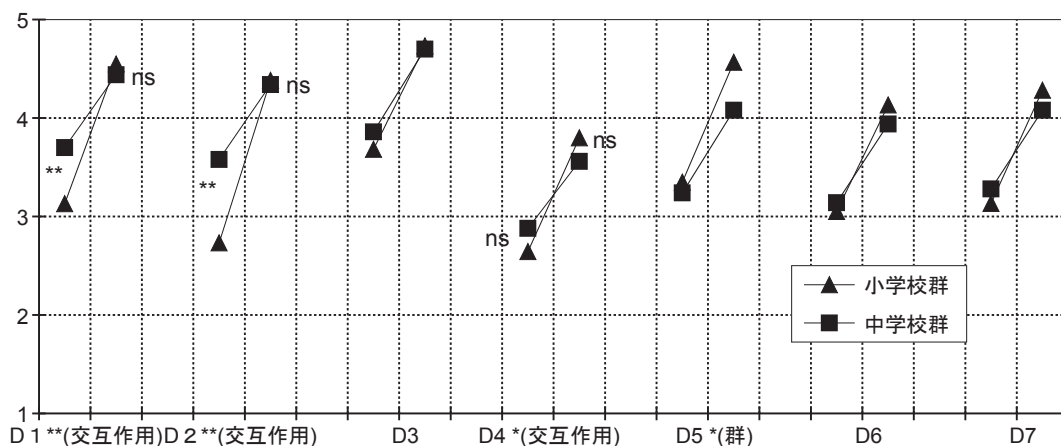


図5 「協同的取り組み」の項目と結果

D 1 「実習生仲間と一緒に教材や指導案を検討する」、D 2 「教育実践を相互に検討し合う」では、初回調査で2群間に有意な差が見られる。小学校実習では学級に配属された教育実習生が協同して実習を進めていくことになるが、同じ学級に所属する実習生が学部の同じ領域(専攻)に属する学生であることは、基本的にはない。また、専攻する教科に対応する小学校教科がある場合でも、小学校では、その教科だけではなく全ての授業科目や教育諸活動について協同・協力して取り組まねばならない。そのため、小学校群の学生は、実習開始前にはD 1やD 2の項目に対して自信をもてなかったり不

安感を感じたりしていることが想定される。しかし、最終回調査では2群間の差異はみられない。またD 5 「他の実習生と協力して学級での諸活動を進める」では、小学校群の方が平均値が高い。これは、小学校実習では主として学級単位で活動を進めることによるものであろう。

但し、全般的にDの設問は、D 4 「場に応じてリーダーシップをとる」を除き、初回調査の段階でおよそ達成されていると自己評価されている。その背景として、学部の授業などを通して、学生間の交流が進んでいることなどが推測される。

E：授業の観察

- E 1：本時の目標を理解して授業を観察する
- E 2：児童生徒の様子に注目して授業を観察する
- E 3：記録をとりながら授業を観察する
- E 4：教材研究の観点から複数の改良・改善点に気付く
- E 5：指導方法の観点から複数の改良・改善点に気付く
- E 6：観察した授業について複数の優れた点に気付く
- E 7：授業後の討議に積極的に参加する

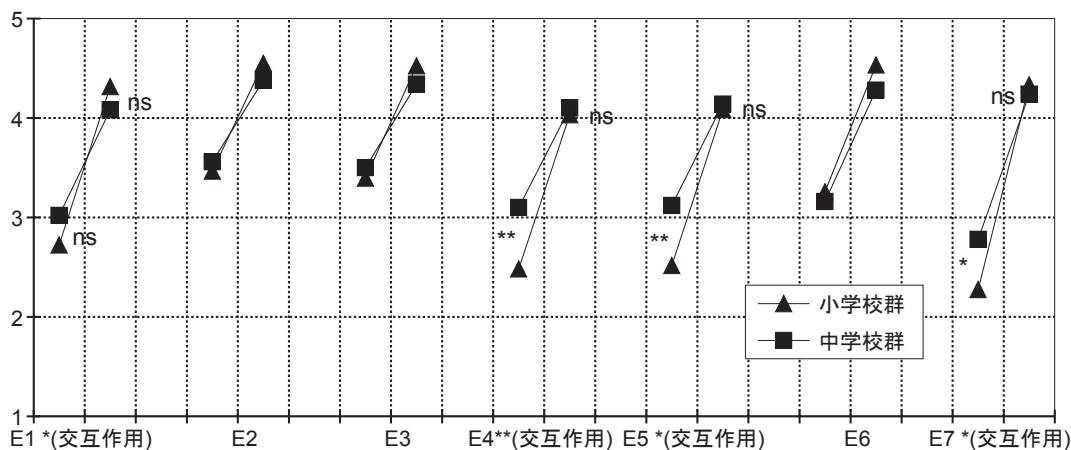


図6 「授業の観察」の項目と結果

E 4「教材研究の観点から複数の改良・改善点に気付く」、E 5「指導方法の観点から複数の改良・改善点に気付く」、E 7「授業後の討議に積極的に参加する」について、初回調査時に2群間で有意な差がみられた。小学校では、得意な教科や専攻する教科に対応する小学校教科だけではなく、全ての教科や教科外の授業に対して積極的な関与が求められる。小学校群の学

生は、これらのことに自信をもてずにいることが推測される。しかし、初回調査時でもE 2、E 3、E 6では達成に対しておおそ肯定的な評価がなされており、学部の授業などを通して授業観察の基礎的事項の学習が進められていることが推測される。さらに最終回調査では2群間の差異はみられなくなっている。

F：授業づくり

- F 1：教材研究を行う
- F 2：指導案を作成する
- F 3：授業を実施する
- F 4：自分の実施した授業を検討する

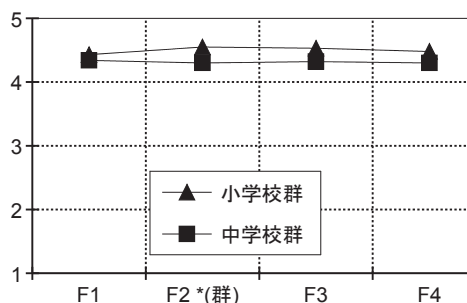


図7 「授業づくり」の項目と最終回調査の結果

授業作りに関するFの項目については最終回調査のみを検討したが、何れも平均値は高い。特にF2「指導案を作成する」では小学校群の方が有意に平均値が高いが、それは小学校での教育実習期間が長いことによるものであろう。

教育実習で実習生が最も力を注ぎ、あるいは注がねばならない事項は授業作りである。しかし、そのことに対応する本調査の設問項目（教育実習全般に関する自己評価シートによる自己評価項目）は少数である。これは、先にも述べたように、授業づくりに関する自己評価シートは別紙として作成していることによる。

3 考察

自己評価の平均値をみると、全ての項目について初回調査から最終回調査にかけて上昇していた。教育実習生は教育実習を通して、それぞれの項目についての学習を深め、それと共に自己評価も向上していったのであろう。但し、それが適正な自己評価となっているかどうかについては、更なる検討を要する。これまでの報告で明らかになったように、小学校主免教育実習生の自己評価と附属小学校の指導教員による学

生評価との間で、特に児童の実態把握に関する項目について差異のみられるものもあった。教育実習期間中やその後の学部教育において、学生による自己評価をスーパーヴァイズする機能を強化する必要がある。

一方、小学校群と中学校群の平均値を比較すると、いくつかの項目で差異がみられた。その要因として、小学校と中学校の異なりである次のような事項が想定される。

	小学校	中学校
教育実習期間	5週間	4週間
担当教科	全教科 教科外活動	専門教科 教科外活動
対象	児童	生徒
学習・活動の場	単一の学級	複数の学級

このような校種の異なりによるいくつかの要因が、教育実習生の自己評価に影響を及ぼしていることが推測される。教育実習前には実習に対する不安が自己評価を低下させていることも推測されることから、教育内容の再検討に基づく教育実習前の学部での指導の充実が求められる。とりわけ小学校主免教育実習生に対する指

導の充実は、喫緊の課題である。中学校主免教育実習生に対しては、小学校主免教育実習よりも教育実習期間が短いことを考慮して、学部での指導において、それを補う方途を検討する必要がある。

教育実習に対する不安についての調査をみると、例えば「学校での1日の過ごし方」などでは早期に不安が解消されている（長谷川他、2005）。それと同様に、教育実習に対する自己評価も、項目によっては早期に評価が向上するものもあれば、そうでないものもあろう。本稿では初回調査と最終回調査のみを検討対象としたため、どの時点でどのような変化が生じているかなどの途中の経過は明らかにできなかった。また、その過程が個人によって異なることも想定される。さらに、小学校での実習については、低学年、中学年、高学年の何れを担当するかによっても、特に初回調査時の自己評価に異なりのみられることも推測される。個々の教育実習生に応じた実習指導方法、及び学部での対応方法の開発が求められる。

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，147-156
- 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「教科教育学研究」第23号，pp. 121-132
- 長谷川順一・井本正隆・田崎伸一郎・辻幸治・宮脇充広・高尾明博（2011a）「教育実習生のパフォーマンスを評価する評価観点の開発研究（1）-3年次小学校主免教育実習生を対象とした基礎的調査とその結果-」香川大学教育実践総合研究，第22号，pp. 1-12
- 長谷川順一・宮脇充広・大嶋和彦・石井都・住田恵津子・河田祥司・山西達也（2011b）「教育実習生のパフォーマンスを評価する評価観点の開発研究（2）-自己評価シートの開発と試行-」香川大学教育実践総合研究，第22号，pp. 13-24
- 長谷川順一・田村道美・山岸知幸・大嶋和彦・山西達也・石井都・住田恵津子・仲西長代・河田祥司・樽本導和・西岡由都・小西寛・北村篤子（2012a）「小学校で実習を行う教育実習生のための教育実習自己評価シートの開発」香川大学教育実践総合研究，第24号，47-56
- 長谷川順一・山岸知幸・川地由美・山内秀則・三好一生・吉井雅英・山下さゆり（2012b）「小・中学校教育実習における実習生のための教育実習自己評価シートの開発」香川大学教育実践総合研究，第25号，pp. 125-136
- 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，13号，pp. 61-69

付記

本調査研究は、香川大学教育学部・附属学校園共同研究機構が行う2011年度の学部・附属学校園共同研究プロジェクトの一環として実施された。