

教職課程の学生による教育実習に関する経験 —教育実習における困難とその解決—

前田 一男 佐藤 良

はじめに

教育実習の在り方が問われている。その期間の延長は、制度改革とともに叫ばれ続けているし、教育委員会では教育実習を重視し、その成績を厳正化する方向にある。それは教育実習の成績を採用試験とセットにして考えようとする動向でもある。また、大学側の教育責任を問うべく、指導教授の実習校への派遣についても積極的なかわりを求めるようになりつつある。新任教員の大量採用期に「実践的指導力」を養成する機会として、教育実習の持つ意義がますます重視されているのである。

その一方で、開放性教員養成制度のもとで、教員志望ではないにもかかわらず教員免許状を取得するためだけに教育実習に臨む実習生も少なからず存在する。とくに中学校、高等学校などへの教育実習については、送り出す大学側も、受け入れる実習校側も、それぞれに課題を抱えている現状がある。

そのような現状のなかで、立教大学で教職課程を履修している学生たちが、自ら経験した教育実習をどのように評価しているのだろうか、大学・実習校ともに相応の責任と負担が求められるプログラムに成果が認められるのだろうか、そのことを踏まえてどのような意義や課題があると考えられるのであろうか。まずこれらの実態を明らかにしておくことは、立教大学の一事例にとどまるものの、また事例のサンプル数が

必ずしも多くないものの、教職科目における教育実習の位置づけを考える上で、意味のある研究課題であろう。

ところで、立教大学において教職課程を履修した学生は、4年次に原則として出身中学校・高校などで2～3週間の教育実習を行うプログラムになっている。教員養成課程における教育実習は、学校現場での实际的・現実的な実践を学びつつ、教育実習の中で生じた諸課題をその後の大学での自己の学習に活かし、自らの教師観、授業観、指導観、生徒観をさらに深く培いつつ、またそのことを通じて自らの教師として適性を確認する最終的な体験学習の機会として位置づけられよう。大学側にとっても学生にとっても、教員養成プログラムの中でも、最も重視されている科目のひとつであることに違はない。

本稿では、立教大学教師教育研究会（研究代表者・前田一男教授）が「大学生の教育観・教職観」の形成過程に関する追跡調査研究」をテーマに掲げて、研究を進めてきたその成果のなかから、教育実習についての調査結果を分析しようとするものである。研究テーマや研究経過については割愛するが⁽¹⁾、2006年4月入学生から第1次調査のアンケート形式による調査を開始し、対象者が3年生になった2008年に第2次調査を、さらに卒業間近の2010年に第3次調査を実施した。その点で、本稿は2009年度に実

施された対象者の教育実習の経験を分析しようとするものである。

本稿の直接的な先行研究には、松平信久・望月厚志「大学生の教職専門性獲得過程に関する研究(1)」(『教職研究』7号、立教大学教職課程研究室、1996年、pp.1-14)と近藤弘「立教大学教職課程に対する受講生の評価について」(『教職研究』12号、立教大学教職課程研究室、2001年、pp.1-7)がある。特に、近藤論文は、約10年前の教育実習に関するアンケート調査結果について分析し、教育実習に対する評価を「実践的な教職専門性が身についたというよりも、教職に関する幅広い視野が獲得できたことや、教職に対する適性を確認できたこと」⁽²⁾としている点は注意しておきたい。また「自由記述による教職課程への意見・要望」の中にある「実習期間を延長すべき」「教育実習以前にも体験的学習の機会が欲しい」「母校以外の教育実習も行った方がいい」といった要望についての記述を6件を紹介している。

2010年実施のアンケート調査では、教育実習における、指導教員や実習校への評価、学生自身の自己評価、あるいは教職志望意識の変化などの観点を立てながら、学生自身が教育実習をどのように評価しているのかを尋ねている。さらに教育実習でどのような経験をしたのかについて、(1)教育実習での印象に残っていること(以下、「教育実習の印象」と略)(2)困ったり・悩んだりしたこと(以下、「困難・悩み」と略)、(3)その解決のために努力したこと(以下、「解決への努力」と略)について自由記述での回答を求めている。その分析をすることによって、立教大学教職課程における教育実習の実際の一

端を明らかにしながら、それゆえの課題とその対応について考察していきたい。

なお、今回の調査対象者のプロフィールは【表1】に示した通りである。2010年の4年生の教職課程履修者は650名なので、調査対象者75名の教職課程履修者に占める割合は11.5%にあたる。回収率が低く、また学部学科も文学部と初等教育課程に偏りがあるので、調査結果は慎重に解釈すべきであることを断わっておきたい。その点で、統計分析に際しては、教育実習全般の傾向を抽出するために初等教育課程の回答者も含めて分析し、自由記述分析においては、中学校・高校などでの教育実習の回答者を対象に分析することにした。また、教育実習校の設置者・学校種別・教科・期間の一覧は、【表2】に示した通りである。(前田)

【表1】 調査対象者のプロフィール

	回答者数	人数	割合 (%)
学年	4年次生	75	100.0
	その他	0	0
	不明	0	0
所属 学部	文学部	55	73.3
	うち教育学科	32	42.7
	経済学部	3	4.0
	理学部	11	14.7
	社会学部	1	1.3
	法学部	1	1.3
	経営学部	0	-
	観光学部	1	1.3
	コミュニティー福祉学科	3	4.0
	現代心理学部	0	-
	その他	0	-
	その他	0	-
性別	男性	27	36.0
	女性	48	64.0
	不明	0	-

【表2】教育実習校の設置者・学校種別・教科・期間

	分類項目	人数 (%)
		n=75 (初等 n=26, 教職 n=49)
①設置者	1 国立	1 (1.3)
	2 公立	51 (68.0)
	3 私立	23 (30.7)
②学校種別	1 小学校	26 (37.4)
	2 中学校	14 (18.7)
	3 高校	17 (22.7)
	4 中高一貫校	18 (24.0)
	5 その他	0 (0.0)
③担当教科	1 小学校全科	26 (34.7)
	2 国語	6 (8.0)
	3 社会 (地歴、公民)	22 (29.3)
	4 数学	2 (2.7)
	5 理科	9 (12.0)
	6 英語	9 (12.0)
	7 福祉	1 (1.3)
	8 商業	0 (0.0)
	9 宗教	0 (0.0)
	10 その他	0 (0.0)
④実習期間	1 前期	50 (66.7)
	2 後期	21 (28.0)
	3 その他	2 (2.7)
	4 不明	2 (2.7)

1. 教育実習の評価 —統計分析から—

まず、教育実習生の立場から、指導教員や実習校をどのように評価しているのか、学生自身に対する自己評価はいかなるものであったのか、あるいは教職志望意識はどのように変化したのかなどの観点を立てながら、学生自身の教育実習への評価を統計的に概観しておこう。

1. 教育実習指導教員への評価

教育実習で決定的な意味を持つのは、指導教員と学生との関係である。その点から、まず回答者の学生がそれぞれの教育実習校で直接指導を受けた指導教員への評価はどうであったろう

か。指導教員から何をどのように学んでいるのかを、①指導教員の指導・話の頻繁な機会、②生徒への指導の仕方・接し方の助言、③教材研究や指導案の適切な指導、④授業の進め方の適切な指導、⑤視野を広める指導・示唆、⑥自己の教師像と指導教員とのイメージの合致の観点から4件法でたずねた。その集計結果が【表3】である。

特徴としては、①～⑤の全項目で「4 とてもそう思う」「3 ややそう思う」の合計の肯定率が、約86～95%の高い数値を示していることである。とくに、④授業の進め方の適切な指導(94.7%)、⑤視野を広める指導・示唆(93.4%)が90%を超えている。①指導教員の指導・話の頻繁な機会(89.4%)、②生徒への指導の仕方・接し方の助言(88.0%)、③教材研究や指導案の適切な指導(86.7%)も、いずれも90%に近く、教育実習生が指導教員から大きな影響を受けている姿がうかがえる。「4 とてもそう思う」のなかでは、①指導教員の指導・話の頻繁な機会(66.7%)が最も高率で、実習生にとって指導教員からの具体的で直接的な指導が有効と認識されていることがわかる。

特徴的なことは、肯定率で④授業の進め方の適切な指導が最も高いことである。このことは、回答者自身に教育現場においてはとても対応できない項目が授業力量であることを改めて自覚させたことを意味している。ただ、「4 とてもそう思う」の割合が56%にとどまり、「3 ややそう思う」の割合が最も高い38.7%となっていることを考えれば、教師になってからの継続的な課題として意識されているともいえようし、さらに「学力低下」批判がマス・メディアなどで問

題視されたことを背景に、「ゆとり世代」と称される回答者たちが指導教員を通して直接間接に

学力重視=授業力量や「実践的指導力」を意識していることを反映しているとも考えられる。

【表3】指導教員への評価

単位：度数 (%) n = 75

No	項目 (略称)	4とてもそう思う	3ややそう思う	2あまりそう思わない	1全くそう思わない	肯定率 (4+3)
①	指導教員の指導・話の頻繁な機会	50(66.7)	17(22.7)	7(9.3)	1(1.3)	(89.4)
②	生徒への指導の仕方・接し方の助言	45(60.0)	21(28.0)	7(9.3)	2(2.7)	(88.0)
③	教材研究や指導案の適切な指導	38(50.7)	27(36.0)	8(10.7)	2(2.7)	(86.7)
④	授業の進め方の適切な指導	42(56.0)	29(38.7)	3(4.0)	1(1.3)	(94.7)
⑤	視野を広める指導・示唆	50(66.7)	20(26.7)	4(5.3)	1(1.3)	(93.4)
⑥	自己の教師像と指導教員とのイメージの合致	21(28.0)	38(50.7)	13(17.3)	3(4.0)	(78.7)

2. 教育実習校への評価

学生が教育実習を行ったそれぞれの実習校について、回答者の観察を通じた教師集団や生徒に関する感想をたずねた。①教育活動に熱心に取り組んでいたか、②教師集団はまとまっていたか、③校長などのリーダーシップはどうか、④学級担任のクラスはまとまっていたかの観点から4件法でたずねた。その結果が【表4】である。

その結果、①～④の全項目で肯定率が約79～97%の高い数値を示している。とくに、①教育活動に熱心な学校(97.4%)は、ほとんど全員の回答者が高く評価しており、②教師集団がまと

まっていた(86.7%)、④担当した学級はまとまっていた(86.7%)も高い数値となっている。「4とてもそう思う」のなかでも、教育活動に熱心な学校(70.7%)は、他の項目に比較して圧倒的に高い数値である。これらは、回答者たちの目には、実習校が教育活動を熱心に行い、教師集団もまとまって教育実践を行っており、実習生が担当した学級も集団としてまとまって活動ができていると映っていたことが語られている。少なくとも、実習生たちは、そのような充実した体制の中で教育実習が実現できている評価していると考えてよいであろう。

【表4】教育実習校への評価

単位：度数 (%) n = 75

No	項目	4とてもそう思う	3ややそう思う	2あまりそう思わない	1全くそう思わない	肯定率 (4+3)
①	教育活動に熱心な学校	53(70.7)	20(26.7)	2(2.7)	0(0.0)	(97.4)
②	教師集団がまとまっていた	36(48.0)	29(38.7)	10(13.3)	0(0.0)	(86.7)
③	校長・指導者のリーダーシップ発揮	28(37.3)	31(41.3)	15(20.0)	1(1.3)	(78.6)
④	担当した学級はまとまっていた	39(52.0)	26(34.7)	5(6.7)	5(6.7)	(86.7)

3. 教育実習の学生自身による評価

教育実習に対する学生自身の評価について、①児童・生徒への指導力向上、②授業構想、実施、評価方法の力量向上、③教育観、学校観、教師観の深化、④教職に対する適性の確認、⑤実習全体としての成果について4件法でたずねた。その結果が【表5】であり、今までの個別の評価を踏まえた教育実習全般に対する自己評価として注目しておきたい。

①～④までの項目すべてで肯定率が約80%以上を超え、ここでも全般的に高い評価が与えられている。とくに、③教育観、学校観、教師観の深化(93.3%)、②授業構想、実施、評価方法の力量向上(90.6%)は高い数値となっている。その意味では、大学での学習が机上中心であったところ、教育現場で具体的に学校現場にかかわることで、教育観、学校観、教師観などを広げたり深めたりすることができた経験として、教育実習の意義がとらえられている。この点は、10年前の教育実習に対して「実践的な教職専門性が身についたというよりも、教職に関する幅

広い視野が獲得できたことや、教職に対する適性を確認できたこと」⁽³⁾と評価されている傾向と基本的に同じとっていいだろう。ただ、④教職に対する適性の確認については、この教育実習での経験からではまだわからないという学生たちが比較的いることには留意しておきたい。

また②授業構想、実施、評価方法の力量向上(90.6%)も、高い数値となっている。先の教育実習指導教員のところでも触れたように、「学力低下」批判といったマス・メディアなどで流布する社会問題への実習生たちの関心が、直接間接に意識されているものと考えられる。

ただ、注意したいのは、ほかの教育実習の観点に比べて、「4とてもそう思う」よりも「3ややそう思う」の数値が高いことである。これは自己評価なので、きっかけをつかんだという点で有効ではあっても、それが自らの力量とはなっていない点で、学生自身が実践上の自信を得るまでには至っていないことを自覚している反映ではないかと考えられる。

【表5】 教育実習への学生自身の評価

単位：度数(%) n=75

	項 目	4とてもそう思う	3ややそう思う	2あまりそう思わない	1全くそう思わない	肯定率(4+3)
①	児童・生徒への指導力の向上	30(40.0)	34(45.3)	8(10.7)	3(4.0)	(85.3)
②	授業構想、実施、評価方法の力量向上	25(33.3)	43(57.3)	5(6.7)	2(2.7)	(90.6)
③	教育観、学校観、教師観の深化	40(53.3)	30(40.0)	3(4.0)	2(2.7)	(93.3)
④	教職に対する適性の確認	25(33.3)	36(48.0)	10(13.3)	4(5.3)	(81.3)
⑤	実習全体としての成果	30(40.0)	35(46.7)	6(8.0)	4(5.3)	(86.7)

4. 教育実習経験後の教職志望意識の変化

以上みてきたように、教育実習での経験は、教員養成プログラムの中でも学校現場において

多様な学びを保証する重要な体験学習の場であった。そのような経験を経た学生たちの教職志望意識はどのように変化しているのだろうか。

その変化について、「5非常に強まった」「4強まった」「3変わらなかった」「2やや弱まった」「1非常に弱まった」の5件法でたずねた。その結果が【表6】である。

「5非常に強まった」(22.4%)と「やや強まった」(22.4%)を加えた「強まった」の合計は44.8%になり、半数近くは志望意識が強まっていることがわかる。ここでは中高の教職課程と初等教育課程とを比較しており、特に初等教育課程の「5非常に強まった」(42.3%)が突出している。教員採用試験に採用数が比較的多い状況の反映

ともいえるが、教育実習に対するモチベーションの違いが反映されているかもしれない。

最も高かったのは「3変化なし」(28.6%)であった。この数値の解釈としては、教育実習前にすでに教職を決定していた学生とすでに教職以外の就職を決めていた学生とがいるからと考えられる。その割合についてはこの調査ではわからないものの、後者の場合、大学側も実習校側も、そのような学生に対する実習の意味づけが問われるであろう。

(佐藤)

【表6】教育実習経験後の教職志望意識の変化

単位:人(%) n=75

	教職課程		(参考) 初等教育専攻課程		(参考) 総合計		(参考) 総合順位
	指摘数 (人)	割合 (%)	指摘数 (人)	割合 (%)	指摘数 (人)	割合 (%)	
5非常に強まった	11	22.4	11	42.3	22	29.3	2位
4やや強まった	11	22.4	3	11.5	14	18.7	3位
3変化なし	14	28.6	9	34.6	23	30.7	1位
2やや弱まった	8	16.3	3	11.5	11	14.7	4位
1非常に弱まった	5	10.2	0	0.0	5	6.7	5位
計	49	100.0	26	100.0	75	100.0	—

II.教育実習経験の分析 一自由記述分析から一

本調査では、教育実習を経験した学生に、「教育実習での経験のうち、(1)特に印象に残っていること、(2)困ったり悩んだりしたこと、(3)その解決のために努力したことについてお聞かせ下さい」として自由記述による回答を求めた。

以下、それぞれ(1)教育実習で印象に残っていること(以後、「教育実習の印象」と略)についての経験の分布を、(2)困ったり・悩んだりしたこと(以後、「困難・悩み」と略)(3)その解決のために努力したこと(以後、「解決への努力」

と略)については、その二つを重ね合わせる形で分析していきたい。

1. 教育実習での印象

「教育実習の印象」についての自由記述は、全体では67/75件(89.3%)を数えた。その内訳は教職課程では29件(38.7%)、初等教育課程で32件(42.7%)である。ここでの分析の対象となる教職課程では、その分布傾向は、①教科指導・授業について、②生徒指導・部活動について、③生徒との交流についてなどに分類でき、

その肯定的記述は 83.1%、否定的記述（反省・困難）が 17.1%となっている。記述全体の傾向としても、教育実習が好印象であったことを示している。

①教科指導・授業については、教職課程だけに教科教育が中心に記述されていることが多い。たとえば「自分が教科指導があまりにもできなかったこと」(146)（数字は回答者の整理番号）、「一から授業計画を自分で立てて授業を行ったこと」(111)、「理科を教える際、身近な現象を実際に生徒に見せることで、興味関心を高めた」(143)、「写真などの視覚資料を用いた授業で、生徒と一緒に授業をすすめていくことができた」(117) など、授業力量の課題から工夫まで実感的な印象として語っている。

②生徒指導・部活動については、「実習中にいじめと盗難事件が起こり、その対処の仕方や先生の様子を直接知ることができた」(115)、「部活動指導をしたこと。(剣道部) 教室での指導とはまた異なる新鮮な空間であることを実感できた。部活を担当するということは、時間的、体力的に負担がかかり、大変ではある。しかしそれと引き換えに、部活で頑張る生徒達と時に喜び、時に悲しみを共有でき、通常の学校教室の指導では得ることのできない達成感を味わえるのだと知った」(119) といった記述があり、中学校・高校の教育現場ならではの、緊張感のある体験を味わっている。

③生徒との交流については、「『国語がきらい』と公言していた生徒に、良い先生になれると思うと言われたこと。背中をおされる思いがした」(116)、「生徒に『学校に残ってほしい』と言われたこと」(131)、「私が自信をもって話

した話には、子供達も真剣に話を聞いてくれた」(107)、「生徒たちの素直さ・苦しい中でも生徒達と接することへの喜び」(130) などがあり、生徒とのやりとりのなかで、教師としての自分に対応してきてくれる生徒たちから、教師としての自覚や実感を確認している。それぞれ教育実習ならではの体験と言えるであろう。

2. 「困難・悩み」と「解決への努力」

(1) 自由記述の統計的分析

この「困難・悩み」や「解決への努力」の質問項目についての自由記述分析では、集団の共通性並びに個々人の多様性が含まれた複合的なものが含まれており、多様な要素から分析しながら、その特徴を把握することが求められる。そこで、自由記述の統計的分析の方法として、全記述を重要な語句（論点）ごとに分節化し、上位概念としてカテゴリー化して KJ 法でまとめることとした。

その場合、一人で複数の内容があげられている場合もあり、(2)「困難・悩み」では、47 人の回答者に対して 65 度（項目・論点）、(3)「解決への努力」も、45 人の回答者に対して 68 度（項目・論点）となった。これら「困難・悩み」と「解決への努力」の相関関係が分かるようにまとめたのが【表 7】である。回答率は、A 欄「困難・悩み」では 47/49 人（回答率 95.9%）、「解決への努力」では 45/49 人（回答率 91.8%）であった。いずれも高い回答率で、実習生の教育実習での印象の深さ、関心の強さを示している。

まず、(2)「困難・悩み」から分析すると、実習生の最大の「困難・悩み」は全体 1 位:授業論

(34度, 54.8%) (以後、特に指定しなければ全体順位を意味する) としてまとめられ、過半数を越しているのが大きな特徴である。授業論の下位順位では、1位: 授業方法・技術 (7度)、2位: 授業内容 (6度)、同2位: 授業の進め方 (6度)、4位: 授業の構成・形 (5度)、5位: 学力差 (4度) で、実習生の最大の「困難・悩み」が、日々の具体的な授業であることが改めて明らかになった。これは、下位順位のカテゴリーが示すように、授業力量の不足が多方面に語られているというものである。専門的な学習を重ねている各学部・学科での大学での学習と、教職課程における教科教育法との学習とが、現段階では学校現場で十分に通用しないことがはっきりと自覚されていると言えよう。

2位は、学級・生徒との関係 (以後、「学級・生徒関係」) (21度, 33.9%) としてまとめることができる。特に、その下位順位1位: 学級等での生徒との接し方 (15度) が71.4%を占め、年齢差が短い実習生にとって、生徒たちとの関係が頭を悩ます課題として語られていた。「生徒への毅然とした態度の示し方」(11度) は、その典型であろう。また2位: 「自分自身の問題と反省」(4度) も、少数だが注目しておきたい。生徒との関係をつくっていくために、教師としての立ち位置あるいは適性において、不安定さを感じられる。

3位は、教員との関係 (以後、「教員関係」) (5度, 8.1%) である。ここでは指導教員への不満や学校の対応に批判的意見が書かれている。

このような自由記述の統計分析によるカテゴリー化をみれば、前述の「1 教育実習での印象」の、①教科指導・授業について、②生徒指導・

部活動について、③生徒との交流について、とほぼ対応していると言えるだろう。さらに、【表2】指導教員への評価で、「④授業の進め方の適切な指導」が、94.7%の肯定率を示していたこと、【表5】教育実習への学生自身の評価で、「②授業構想、評価方法の力量向上」も、90.6%の肯定率を示していたこととも、相互関係で対応していると考えられる。

(2) 自由記述の内容分析

「困難・悩み」と「解決への努力」

続いて、A欄の(2)「困難・悩み」に対する問題解決法として、B欄の具体的な(3)「解決の努力」について分析すると、「困難・悩み」に対して、ほとんどの実習生(48/49人)は指導教員から具体的な指導・助言を得ていたり、主体的課題解決力で自分なりに工夫したり、教師の日常、実践、行動を観察したり、教師の授業を見学させてもらったりして、実習生として誠実に対応しようとしている状況が浮かび上がってくる。

自由記述の多様性に着目して、【表7】による教職課程における「困難・悩み」と「解決への努力」について、順位付による代表性を意識しつつ、主要な項目を中心に記述の分析・考察を行ってみよう。

【表7】でみたように、全体順位1位で、実習生の最大の「困難・悩み」は、日々の具体的な授業論であった。つまり、実習生は、何よりも「日々の授業をどうするか」を切実で最も重要な課題として認識していたのである。具体的な記述を見ると、授業方法・技術 (下位順位1位) では、「困難・悩み」として①「授業での説明がたんたんとしてしまい、授業に盛り上がりを持たなかった」(121) や②「生徒達の主体的

【表7】「困難・悩み」と「解決への努力」

A欄 (2)「困難・悩み」		記述実人数 47人		B欄 (3)「解決への努力」		記述実人数 45人	
全体	度数 (項目) (%)	下位順位	代表的記述内容	度数 (項目) (%)		代表的記述内容	
1位 授 業 論	34 (54.8)		<p><u>1位:授業方法・技術<7></u> 板書の仕方(3) 自主的に考える授業の展開(2) 授業の説明が平坦過ぎた。(1)</p> <p><u>2位:授業内容<6></u> 授業で生徒の雑談が多い(2) 予期しない専門的質問が出て困った。(1) 内容の濃い授業ができずにいた。(1)</p> <p><u>2位:授業の進め方<6></u> 授業の進め方(2) 授業のテンポが遅くなった。(1) 私語で計画通り進められなかった。(1)</p> <p><u>4位:授業の構成・形<5></u> 授業の構成(1) 授業構成が思うようにならない。(1) よい授業のつくりかた(1) 授業の型を求めてしまい難しかった。(1)</p> <p><u>5位:学力差<4></u> 専門学科の生徒達の学力差が大きい(1) どの生徒に合わせて授業をするのか。(1)</p> <p><u>6位:授業そのもの・研究(模擬)授業<3></u> 2日目から授業をして大変だった(1) 模擬授業がうまくいかず夢にもみた(1)</p> <p><u>6位:教材研究<3></u> 教材研究に終わりがいいこと(1) 教材研究の重要性(1)</p>	34 (52.3)		<p>板書の工夫をした。 なぜそうだったのかのグループワーク 説明時に多角的に言葉をつけたした。</p> <p>私語への対応の工夫をした。 大学に戻り資料を集めて回答した。 指導教員との話し合いを行った。</p> <p>生徒とのコミュニケーションを多くした。 他の先生方の授業見学をして、慣れた。 私語への対応を工夫した。</p> <p>指導教員が授業を何度も確認してくれた。 教官からのアドバイス 先生に相談したり、自分で勉強した。 自分のレベルでの授業を心がけた</p> <p>机間巡視時に個別に見るようにした。 多くの角度から見て言葉を付け足した。</p> <p>他の先生の授業の見学をした。 教諭とのコミュニケーションを多くした。</p> <p>相談したところ指導教諭から助言を得た。 多く人からアドバイスをもらった。</p>	
2位 学 級 ・ 生 徒 関 数	21 (33.9)		<p><u>1位:学級等での生徒との接し方<15></u> 生徒との適切な距離感をつかむこと。(1) 生徒への毅然とした態度の示し方他(11) アスペルガーの子どもへの指導 (2) 生徒が掃除をやらなくて困った。(2)</p> <p><u>2位:自分自身の問題と反省<4></u> 教師になりきれなかった。(1) 教師に向いていないと言われた。(1)</p> <p><u>3位:その<2></u> 指導や勉強でやる事が多くて困った (1)</p>	21 (32.3)		<p>様々な先生と生徒の接し方を観察したこと。 おしゃべりは注意するようにした。 担任の先生にアドバイスを頂く。本など。 私自身が雑巾がけをした。生徒も気づいた。</p> <p>意識して教師側に立つようにした。 多様な経験を求め社会人になろうと決めた。 実習中は何もできなかった。</p>	
3位 教 員	5 (8.1)		<p><u>1位:学校・先生の問題<5></u> 学校や教員が受け入れに消極的(1) 教員が多忙で指導案を見てくれない。(1) 校長と先生の指導が異なり困った。(1)</p>	8 (12.3)		<p>謙虚に接するように心がけた。 自分から積極的にお願ひした。 教師としての引き出しを多くするように 指導教員に感謝している、熱心だった(3)</p>	
他	2 (3.2)		特になし。(2)	2 (3.1)			
計	62 (100.0)		—	65 (100.0)			

【注】、各記述後の（数字）は度数、<数字>は各順位の合計数

な学びの場をどう取り組んでいくか悩んだ」(130)、③「具体例を示し、分かりやすく説明しなければならないこと」(117)などが指摘されている。

その「解決への努力」として、①に対しては「まずは、一言一句、授業のシナリオを作った」、②に対しては「ワークシートでなぜそうだったのかということを考えさせるためにグループワークなどを実施した」、③に対しては「多くの人(教師)にアドバイスをもらった」等、その現状に即した真摯な「解決への努力」を試みようとしている。

授業内容(下位順位2位)では、①に対して「内容の濃い授業にはなかなかできずにいた」、②「有機化学の授業で専門的な質問がされ答えられなかった」(134)が記述されていたが、①に対して「指導教員との話し合い、数多くの文献、資料を読んだ」、②は「大学に戻り資料を集めて、次の授業からはより深く勉強するようにした」と具体的にまた迅速に対応しようとしていた。

授業の進め方(下位順位2位)についても、①「なかなかうまく説明できず、ペース配分は最初うまくいかなかった」(135)や②「授業の進め方に苦勞した」(148)の事例があり、授業を担当した当初の苦勞が具体的に記されている。その段階から、①に対しては「指導教員が模擬授業を何度も確認してくれた」と指導教員の指導・助言を得ており、②に対しては「生徒とのコミュニケーションに努めた」と自らの主体的努力で状況を改善しようと努めていることがわかる。

授業論に次いで困難な課題として特徴的に指

摘されているのが、「学級・生徒関係」であった。学級・生徒との接し方(下位順位1位)が、難しい課題として指摘している。その中では①「生徒との適切な距離感をつかむことが難しかった」(109)、②「生徒との接し方に悩んだ。特に女子は扱い方が難しく、話しかけてもムシされることもあった」(114)などが最多であり、教師としての立場と友達感覚をどう使い分けるか、生徒との距離をどうするのか、いかにして生徒と接するかが、日々の悩み・課題として記述されていた。その対策として、①に対しては「様々な先生の生徒との接し方を観察した」、②に対しては「掃除を一緒にしたり、昼休みに一緒に過ごしたり、話す機会を増やした」など、主として教師達がどのようにして生徒と接するのかを観察したり、自分でいろいろ工夫したり、試みたりするなど、その場その場に対応しながら、主体的課題解決力で対応している事例が多かった。

また、①「アスペルガーの子の指導が難しかった」(115)や②「生徒が清掃をきっちりとやらないで困った」(143)等、個別児童への対応や生徒への生活指導で戸惑った記述も、具体的に対応が求められる点で、実習生にとって切実であったに違いない。それらに対して実習生は、①に対しては「担任の先生にアドバイスを頂く。どのような病気なのか本などで知識持つておく」(115)や、②に対しては「様々な先生と生徒との接し方を観察して学ぶようにした」と積極的に努力をしていた。実習生にとっては、目の前で与えられた課題を積み残しにすることは許されず、またそのことを通じて実践に対する理解と意欲とを獲得していくのであり、個々の

生徒、日々の出来事自体が、実習生にとっての有益な教材になっていることがわかる。

全体として、この実習生の集団は「解決の努力」に、積極的に指導教諭などへ指導・助言を求めたり、自分の主体的課題解決力による実践・工夫・試行を試みて、直面している問題・課題を何とか解決しようとする学生が多かった。サンプル数が少ないので本学の教職課程履修者（4年次）の母集団に対する代表とは言い難く限定的であるが、教師を目指して教育実習にまで至った学生達であり、さらにアンケートに回答を提出する真面目さが感じられる集団である点で、その解釈についての一般化には慎重であるべきではあろう。ただ、回答者の集団的な特徴として責任感や勤勉性が強いことが改めて感じられた。それはまた、本研究の別のところで指摘した、日本的な教師文化を継承する下地が感じられる学生集団であるとも言えるであろう⁴⁾。

（佐藤）

まとめと課題

1. 教育実習への総括的評価

教育実習では、限られた期間と条件の中ではあるが、教育実習生は、大学では実践できない学校現場の生徒を対象にして、日々の実践的な問題解決学習を行っている。本研究のアンケート調査を分析した結果、そのような教育実習から学生たちが与えた評価の総括的知見として、以下のようにまとめることができると考えている。

第1として、教育実習への評価では、①指導教員への評価、②実習校への評価、③学生自身の評価の3項目とも90%前後の高い数値であり、

学生たちにとって教育実習が充実した成果をおさめていたと評価することができる。その結果、教育実習後に教職志望意識が高まったとしている学生が44.8%と約半数に近く達している。もっとも、「変化なし」も28.6%いて、これは教育実習に行く前に、約3割の学生が、すでに教師志望か一般就職志望の自己決定をしていることを物語っている。このこと自体の課題も浮上したと言える。

第2として、教育実習での印象は、1位：教科指導・授業、2位：生徒指導・部活動、3位：生徒との交流について分類される自由記述として記されていた。肯定的記述が83.1%、否定的記述（反省・困難）が17.1%で、多くの学生が意義ある経験をしたと答えている。

第3として、自由記述をまとめたところ、「困難・悩み」では、1位：授業論が55%、2位：学級・生徒との関係が34%、3位：指導教員との関係が8%であった。授業論では、授業技術（板書、説明の仕方、導入の工夫等）から、授業の進め方・授業構成に至るまで、授業力量の不足が自覚されている。それに対応する「解決への努力」については、指導教員による指導・助言が多く、その他として自分自身の主体的課題解決力による教員行動・実践の観察、気づきや工夫、文献・ネットからの学びなどによる実践・試行が真摯に行われていたことがわかった。

第4として、教育実習の成果とその意義についてである。総括的な評価にあたる学生たちの自己評価では、教育実習における成果として、教育観、学校観、教師観の深化（93.3%）、授業構想、実施、評価方法の力量向上（90.6%）が高い数値となっていた。繰り返し述べてきたように、

今日的な社会的な背景から授業力量の不足についての記述が多く見られるものの、教育実習の意義として最も高い評価が、教育観、学校観、教師観などを広げたり深めたりすることができた経験としてあげられている点には留意しておきたい。学生たちは、求められる「即戦力」や「実践的指導力」とは別の文脈で、教育実習を位置づけているのである。

教育実習終了者は教育実習での有益な経験を踏まえて、ここでは事後指導の検討をしていないけれども、教育実習を振り返り意味づける事後指導を通して、卒業までの間に改めて自己の教育観、指導観、生徒観、力量観等を具体的に確認し、同時に新たな学習課題や経験の必要性が明らかになることと思われる。これらを総括すると、実習校側、大学側双方の協力体制のなかで、本調査の対象学生にとっては、教育実習は有益な経験であったと結論づけができよう。

2. 教育実習上の諸課題

アンケート調査の回答者は、履習途中で教職課程を断念することなく、また積極的にアンケートに対して協力しようとする熱心な対象者であった。その点で、本研究の総括的知見も、ひとつの傾向性を持たざるを得ないことは、すでに指摘した。もちろんそのような成果も、教育実習への評価であることは違いないが、ここでは問題を提起している少数意見に着目しながら、今後の課題を概観してみたい。

(1) 実習生受け入れについての課題と学校・指導教員の指導・助言のあり方

熱心に指導・助言をしてくれた教師に感謝する記述(例:112,135,144等)がある一方で、「教

員達(校長、教頭、教務主任等)に、実習生に対する不快感があるようだった。実習受け入れ人数が多かったせいか(略)実習受け入れ自体に消極的(略)裏の姿を見たような気がして、母校に行かなければよかったかも、とさえ思った」

(119)や「指導教員が非常にお忙しくて、なかなか指導案をみてもらえなかった」(124)といった記述があった。学校側や指導教員に何らかの事情があるのは当然であり、実習生の一方的な感想を鵜呑みにすることはできない。その一方でそのことが実習生の率直な感想であることも事実であろう。

学校には実習生の受け入れについて、法的義務はない。後輩教師を育てるという使命感や好意として受け入れ指導しようとしている教育実習は、実際問題として学校・教師に多くの負担を強いている。近年、学校ではますます多忙化が進んでいる。この実習生たちの指摘は、そのような変化しつつある実態の中にあっても、依然として教師たちの使命感や好意のみに依存している現在の教育実習制度そのものに内包されている教育行政の今日的課題を示唆していると考えられる⁽⁵⁾。

また、記述の中に「研究授業で校長先生から合格点を頂けたこと」(104)のように教育実習を通して、教師への意欲を高めた例を数多く指摘することができる。しかし、「(あなたは)教師には向いていないと言われた」(129)とする記述もあった。このように否定的なしかも決定的な判断を実習校から受けたことによって、この実習生は「もっと人生経験ゆたかになりたいと思い(教師以外の)社会人になろうと決めた」と教職断念の決意をするようになった。

教育実習の目的の1つには、教師としての適性や学校現場での様々な教育課題に適切に対応する資質や能力があるかどうかを自己評価することも含まれている。しかし、それは慌しい実習期間を終えてから、落ち着いて自己の実習を振り返り、相対的に省察してから判断することである。インターンシップとしての教育実習そのものが、人生を展望するキャリア教育としての意味合いを多分に有しているのである。教育実習途中でこのような決定的な一言は、実習生から熱意を失わせ、また一人の学生の可能性を左右してしまいかねないだけに、学校現場の慎重な配慮も求められのではないだろうか。

ただ、このような制度的な矛盾がさらに深まり、教師としての適性の確認の機会となる教育実習も、教育委員会側が、現場に役立つ「即戦力」や授業力量を強調する「実践的指導力」の養成の文脈でのみ語られようとするならば、今回のような学生自身の教育実習への高い評価とは無関係のところ、今後教育実習が閉じられた形で再編されていく危険性を持つように思われる。

(2) 受け入れ側の期待と現実そして教職課程のあり方

自由記述の中に「私が努力をしたのはなるべく授業を休まないこと。しかし、就職活動を続けさせてもらったのは高校の先生、許して下さった講座事務の方、先生方のおかげ」(112)という事例があった。特別な事情があったとは思われるにせよ、大学側にとっても実習校側にとっても、好ましからざる事例である。この学生は、明らかに一般企業を第一優先としていたことがわかる。前の項目と重なるが、ここに多くの学

校で抱えている問題がある。

教育実習は、一般的に5月中～下旬に受け入れる学校が多い。学校ではこの時期は新入生や進級した生徒について、授業、生徒指導、学級指導等を軌道に乗せ、向こう1年間の学校・学年・学級運営の成否にかかわる重要な時期である。近年常態化している多忙さの中で、教育実習が加わり教師達はさらに忙殺されることになる。そこに、学校現場が実習生を教職への意志強固で意欲と責任感に溢れた学生のみで極力限定したいという本音の理由がある。教師たちは開放制教員養成制度の下では、教育実習生全員が教職につくのではないことは理解をしている。それだけに、実習生は将来教師になるならぬにかかわらず、実習期間は真に教師になるという熱意と責任を持って実習に励むことが期待されている。先行研究でも、単位の取得のみの目的からいい加減な気持ちの取り組みだったり、社会人としての基本的マナーに欠けたりが指摘されている⁽⁶⁾。

それと同時に、開放制教員養成制度の理念との兼ね合いもあるものの、教職課程自身も、単位認定の厳格化や教育実習生としての適格性を点検する仕組みも必要になっているように思われる。

教育実習に入って、実習生は今までの人生では経験しなかった様々な「困難・悩み」と直面する。日々(あるいは時々)授業を持ち、眼前の生徒達と接する実習生は、「(第1回目)教壇に立った時の緊張感」(136)、「生徒からなかなか良い反応がなく困った」(113)、「指導教員との考え方が自分とは違ったので困った」(127)などといった事態に直面している。実習生にとっ

ては、これらは直ちに解決したい切実なしかも喫緊の「困難・悩み」であったことに間違いはない。

しかし、教壇に立った時の緊張感、板書の仕方、授業のテンポの問題、生徒との距離、生徒へ毅然とした姿勢などの「困難・悩み」は、入職後 1~2 年程度の教職経験を重ねることによって徐々に解消・解決が可能な内容と経験的に考えられている。教職課程としては、教育実習を重視しつつも、卒業して入職以後およそ 40 年に及ぶ長い教師人生を展望しながら、その基盤となる教育観・教師観を学生にどのように修得させるのか、大学における教員養成という理念の具体的なカリキュラムへの落とし込みと、そのなかでの教育実習の位置づけについて、更なる研究が求められるであろう。(佐藤・前田)

註

- (1) なお、本稿の研究は、前田一男・佐藤良他「大学生の教育観・教師観の形成過程に関する追跡調査研究(3)—2010年と1999年調査・2008年調査との比較から—」『立教大学教育学科研究年報』第56号(2013)の研究の一部である。研究の経過についても、この論文を参照されたい。教育実習についても、初等教育課程を含めた「Ⅲ 教育実習についての経験」(pp.106~113)として論じている。一部の図表は重複するところもあるが、ここでは中高の教育実習生および自由記述の分析を中心に論述することとした。筆者らはこの共同研究グループ(立教大学教師教育研究会)の一員でもある。
- (2) (3) 近藤 弘「立教大学教職課程に対する受講生の評価について」(『教職研究』12号 立教大学教職課程研究室 2001年 p.4)
- (4) 油井原均「教職課程の学生の自己認識」(大学生

の教育観・教師観の形成過程に関する追跡調査研究(2)—2008年調査と1997年調査・2006年調査との比較から—」に所収(『立教大学教育学科研究年報』第56号 2013年 pp.114-116)

- (5) 例として、佐藤幹男「教育実習をめぐる仕組み」高野和子他編『教育教育』学文社 2010年 pp.81-95で論及されている。
- (6) 例として、柴山直他「受け入れ校からみた教育実習の実態調査に関する報告」『教育実践総合研究』第2号、新潟大学教育人間科学部附属小学校教育実践センター、2003年、p.60で論及されている。

[謝辞]

今回のアンケート調査を実施するにあたって、ご協力頂いた教職課程の皆様方に、心より感謝申し上げます。また、回答に協力してもらった学生諸君にも御礼を申し上げます。