

## 教育実習の実態に関する基礎的研究† —教職志望学生への質問紙調査を通して—

姫野 完治\*

秋田大学教育文化学部

本研究は、非教員養成系大学の教職志望学生に対して実施した教育実習に関する質問紙調査から、教育実習の実態を明らかにすることを目的としている。調査項目は、(1)教育実習の概要、(2)教育実習前の活動状況、(3)教育実習における活動状況、(4)実習中のコミュニケーション、(5)大学のフォローアップへの意識である。その結果、実習生による授業観察や実習数の差や、実習初日から授業実習を行う場合があること、事前指導が学生の心理的不安の解消に寄与している一方、教育実習中にはそれほど有効とはいえないことがわかった。さらに、大学側の支援体制に関する今後の改善の方向性などについて知見を得た。

キーワード：教員養成、教員実習、実践的力量、カリキュラム評価

### 1. はじめに

教師に求められる力量として、近年注目されているものの一つに実践的力量がある。とくに教員養成段階では、学問的・専門的な知識だけではなく、実際に学習者に関わり、授業を実施し、教育病理に対処するなど、教育現場で生かすことのできる実践的指導力の形成が重視され始めている（例えば牛渡1990）。このような実践的力量については、かねてから理論と実践の関係、すなわちアカデミズムとプロフェッショナルリズムの比重のかけ方に関する論議の中でも注目されてきた。しかしこれまでは、プロフェッショナルリズムを重視することで、かつての師範学校の再現になってしまうことを避けてきた感があった。それにも関わらず、教師の実践的力量が重視され始めた背景には、アメリカやイギリスなどの教員養成の影響が考えられる。

両国では、ともに教員養成段階における実践的力量の形成に力を注いでいる。たとえばアメリカでは、PDS (Professional Development in Schools) と呼ばれる大学と教育現場の連携が急速な広がりを見

せている。教職志望学生が長期にわたって教育現場で経験を積むことができ、実践的力量の育成に寄与している。一方イギリスでは、教員養成を学校現場のみで実施する試みがなされている。複数の学校が連携して開設する SCITT (School-Centered Initial Teacher Education) は、教育以外の学士号を取得した者が、教職を志す場合に進むことが可能な教員養成機関である。一年間を通じてほとんどの時間を学校現場で過ごすことができ、日々の教育活動の中で実践的力量を身につけることが目指されている。わが国では、このような諸外国の動向を踏まえ、また現在の社会・教育の現状を鑑み、実践的力量を重視するようになってきたといえるだろう。

ところで、教員養成において教職志望学生が実践的力量を獲得する、また教育現場で実際の教育活動を経験するほぼ唯一の機会として教育実習がある。1998年に教員職員免許法が改訂され、中学校教員の免許を取得する場合に必要な単位が増加された。単位を増加することで実習期間も延長され、教員の実践的力量の向上を目指している。

教育実習に関する先行研究を概観すると、その動向は大きく五つに分けられる。一つは、国家的な政策、とくに教育職員養成審議会の答申や教育職員免許法などを研究したもの（岩下ら 1974, 奥田 1998 など）、二つは、大学のカリキュラムにおける教育

2003年1月22日受理

† A Study on the Actual Condition of the Practice Teaching

\* Kanji HIMENO, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

実習の位置づけを研究したもの（藤枝 1983, 羽田 1990など）、三つは、実習生を受け入れる学校や担当教師の側面から、教育実習の実態を明らかにしたもの（山川ら 1984, 国祐 1986など）、四つは、実習に対する目的意識や教職への志向性の変化など、実習生の意識の変容を明らかにしたもの（鈴木 1983, 貫井ら 1999など）、五つは、授業や生徒指導など実習生の実践的力量的成長に関するもの（小金井 1980, 生田 1987など）である。このうち最も主流といえるのが、制度やカリキュラムの視点から見た研究である。しかし、「教育実習では実際どのような活動が行われているのだろうか」と考えたとき、その実態はそれほど明らかにされていない。というのも、先にも述べたように教育実習に関する研究は、その多くが制度論とカリキュラム論に焦点があてられ、教育実習を「実施する側」を主体としてきた。そのため、教育実習の内実、とくに教育実習において学生がどのような指導を受け、活動をし、そこで何を考えたか、という「学習者の側面」を扱った研究はあまり注目されてこなかった。とりわけ、事前指導から事後指導に至るまでの一連のプロセスを、詳細に研究したものはほとんどない。

そこで本研究では、事前指導から事後指導に至る教育実習のプロセスで、学生が何を体験し、何を学んだのか、また大学が提供した事前指導や事後指導、教育実習の手引きなどが、どのような働きをしたのかについて、学生の視点から調査し、教育実習の実態を明らかにすることを目的とする。

## 2. 研究の方法

### 2.1 調査の概要

非教員養成系の〇総合大学において、教育職員免許状の取得を目指し、教育実習を経験した学生91

表1 調査対象者の属性 (N)

学部名	性別		合計
	男子	女子	
文学部	15	31	46
人間科学部	8	10	18
法学部	1	5	6
経済学部	5	0	5
工学部	13	3	16
合計	42	49	91

表2 校種・期間別の実習生の人数 (N)

期間	校種			合計
	中学校	高等学校	中高一貫校	
2週間	16	69	4	89
3週間	1	0	0	1
4週間	1	0	0	1
合計	18	69	4	91

名に対して、質問紙調査を実施した。調査は、3回に分けて実施される事後指導のうち、2002年7月に行われた2回の事後指導の際に行った。調査対象である学生の属性を表1に示す。〇大学は教員養成系大学ではないため、教育実習校は概ね母校で行う。実習校種は高等学校が多いが、中学校や中高一貫校において実習を行う学生もいる。実習校と実習期間の概要を表2に示す。

### 2.2 質問紙における調査項目

調査で扱う質問項目は、以下のとおりである。

- (1)教育実習の概要：実習校種、実習期間、実習担当学年、実習生数、教職員数
- (2)教育実習前の活動状況：実習前の心理的不安状況、実習校のオリエンテーション、事前指導
- (3)教育実習における活動状況：授業観察時間、授業実施時間、授業の準備状況、総合的な学習の時間への関与
- (4)実習中の相互作用：対指導教諭、対実習生
- (5)大学のフォローアップへの意識：ブックレット、事前・事後指導

各項目では、主に4件法を用いているが、選択した背景や詳細、解決法を尋ねる場合は自由記述とした。調査項目の作成には、細川・姫野(2001)、岸本・久高(1986)、日本教育学会教師教育に関する研究委員会(1983)を参考にした。

## 3. 教育実習に関するカリキュラムの概要

調査を行った〇大学の教職カリキュラムについて説明したい。

同大学は、教員養成大学ではないものの、毎年200名あまりの学生が教職を志し、教育実習を行っている。2002年度に、教育実習の手引きや教育実習録、介護等の体験の手引きなどを改訂しており、本調査の対象者は、それらを使用した初めての学生である。

なお、筆者はこれらの改訂に携わり、そのうち教育実習の手引きを作成したことを付け加えておく。

事前指導は、4月下旬に一日で実施され、その内訳は教育実習の目的と意義に関する教育実習運営委員長から講義、公立中学校長による講演、大学の事務からの諸連絡、実習の手引き作成者による使用方法の説明、メディア教育開発センターが開発した教師教育ビデオ「教育実習の日々ー公立高校編」の視聴である。一方事後指導は、7月に半日で実施され、私立中高一貫校長、公立小学校教諭からの講演、教育実習に関する学生同士の討論を行った。

教育実習に関する調査研究の場合、一般的に教員養成大学をその対象としたケースが多く、一般大学を研究対象としたものは多くない。しかし、開放性教師養成制度のもとで、教員養成大学はもとより一般大学においても教育職員免許状を取得することが可能であるという現状を考えると、むしろ一般大学における教員養成の実態を明らかにすることが必要といえよう。このような背景から、本研究では国立〇総合大学を調査の対象とした。

#### 4. 結果と考察

ここでは、調査の結果を「教育実習前の心理状況」「教育実習中の授業観察と授業実施」「教育実習中のコミュニケーション」「大学のフォローアップの評価と展望」という四つの視点に分けて考察する。なお、自由記述に関しては、記述内容からキーワードを抜き出して整理する方法を用いた。

##### 4.1 教育実習前の心理状況

教育実習前に実習生が感じた不安と、それらの不安を感じた時期について尋ねたところ、表3と表4のような結果が得られた。

表3 教育実習前の不安要素 (%)

	とても	やや	あまり	全く	d.k.n.a
1. 教材研究	29.7	34.1	19.8	14.3	2.2
2. 指導案の作成	28.6	30.8	28.6	11.0	1.1
3. 授業実施	49.5	29.7	9.9	8.8	1.1
4. 学級経営	23.1	33.0	26.4	16.5	1.1
5. 生徒指導	24.3	26.4	28.6	19.8	1.1
6. 生徒との関係	30.8	30.8	27.5	9.9	1.1
7. 教師との関係	12.1	23.1	27.5	36.3	1.1

表4 不安を感じ始めた時期 (%)

	～1週	～2週	～1ヶ月	1ヶ月～
1. 教材研究	39.7	22.2	27.0	11.1
2. 指導案の作成	48.3	16.7	20.0	15.0
3. 授業実施	52.1	13.7	19.2	15.1
4. 学級経営	59.6	17.5	17.5	5.3
5. 生徒指導	56.6	9.4	17.0	17.0
6. 生徒との関係	50.0	20.0	13.3	16.7
7. 教師との関係	41.9	14.0	34.9	9.3

教育実習前に感じる不安は、「7 教師との関係」を除く全ての項目において、「とても感じた」「少し感じた」という回答が過半数を超えていた。中でも、「3 授業実施」については、8割近くの学生が不安に感じていたことがわかる。しかし、それぞれの項目について不安を感じ始めた時期にはバラツキがある。大別すると、「2 指導案の作成」「3 授業実施」「4 学級経営」「5 生徒指導」「6 生徒との関係」は、どちらかという実習直前から感じ始める不安であるのに対し、「1 教材研究」「7 教師との関係」は、1ヶ月前から徐々に感じる不安要素といえる。

こういった心理的不安を持ちつつも、学生はそれら乗り越えて教育実習に参加する。その心理的不安を少なからず解消する機会として事前指導がある。事前指導に対する学生の意識を表5と表6に示す。

表5 事前指導による心理的不安の解消 (%)

	とても	やや	あまり	全く	d.k.n.a
1. 教育実習の目的	17.6	50.5	23.1	6.6	2.2
2. 現職教師の講演	28.6	37.4	25.3	6.6	2.2
3. 学生部の諸連絡	16.5	33.0	36.3	11.0	3.3
4. 手引きの説明	25.3	50.5	15.4	6.6	3.3
5. 教育実習ビデオ	17.6	41.8	30.8	7.7	2.2

表6 教育実習への事前指導の寄与 (%)

	とても	やや	あまり	全く	d.k.n.a
1. 教育実習の目的	19.8	36.3	34.1	8.8	1.1
2. 現職教師の講演	20.9	38.5	36.3	3.3	1.1
3. 学生部の諸連絡	14.3	30.8	37.4	16.5	1.1
4. 手引きの説明	35.2	36.3	25.3	2.2	1.1
5. 教育実習ビデオ	26.5	26.4	41.8	14.3	1.1

表5は事前指導の内容が「心理的不安の解消」に役立ったかどうか、表6はそれらが「実習中」に役立ったかどうかを尋ねたものである。

事前指導は、限られた期間で実施される教育実習の効率化、円滑化を図ることを目標とし（黒崎2001）、教育実習で必要となる様々な知識や方法の習得、教育実習への意欲づけや心理的不安の解消などが行われている。表5を見ると、たしかに「学生部の諸連絡」以外の全ての項目で、半数以上の学生が不安解消に役立ったと回答しており、一定の成果がうかがえる。しかし、事前指導が教育実習で役立ったかどうかを尋ねた表6を見ると、教育実習中には必ずしも有効に機能していないことがわかる。すなわち、「とても役に立った」と回答した学生が増えている項目もあるが、どちらかという「あまり役立たなかった」「全く役立たなかった」と答える学生の増加率の方が高い。このことから、今回の事前指導は、心理的不安の解消には役立っているが、実際の教育実習中にはさほど有効に働いていないことがわかる。

つぎに、教職の授業が教育実習に役立ったかどうかを尋ねたところ、基本的には、役立っていないと考えられていることがわかった。これについては、講義の内容が関係してくるため一概に結果を鵜呑みにすることはできない。また、大学における教員養成という原理を考えると、教職の授業では教育実習に役立つことのみを扱っているわけではないため、いたしかたない面もあるだろう。そこで、教育実習で役立った授業内容を自由記述で回答してもらったところ、指導案の作成や模擬授業、教材開発などの実践的な内容があげられていた。また、それらの授業方法には、大学教官からの一方的な講義伝達ではなく、学生自身が活動し、その中で実践的な力量を身につける形態であるという共通点がある。とくに、教科教育法の授業は、それぞれの専門によって分化し、受講人数が少なくなることから、学生の活動が主体となる場合が多く、教育実習に役立っているようである。

ところで教職志望学生は、教職の授業や事前指導以外においても、実習に行くための準備を行っている。表7は、教育実習前に学生が行った主体的な活動を表わしている。

調査を行った〇大学は、教員養成系の大学ではないため、教職に対する志向性もそれほど高くない。

表7 教育実習前の学生の主体的な活動（％）

	とても	やや	あまり	全く	d. k. n. a
1. 教材研究	26.4	36.3	16.5	20.9	0.0
2. 指導案の作成	9.9	20.9	22.0	47.3	0.0
3. 本・雑誌を読む	11.0	24.2	25.3	39.6	0.0
4. テレビの視聴	6.6	16.5	27.5	49.5	0.0
5. 教職の振り返り	5.5	27.5	23.1	44.0	0.0
6. 授業観察	5.5	5.5	15.4	73.6	0.0

教育職員免許状を取得することが、将来への保険と考える者も少なくないため、自主的な活動はそれほど多いとはいえない。それにも関わらず、半数以上の学生が、実習前に「1 教材研究」を行っている。この背景には、やはり表3で示したようにかなりの不安を抱えていることが関係すると考えられる。

#### 4.2 教育実習中の授業観察と授業実施

教育実習における学生の活動は、基本的には、指導教諭や他の実習生の授業観察、つぎに授業への参加、そして実習生自身による授業実習という三段階のプロセスをたどる。実習生が師範授業や実習生の授業をどの程度観察したのかを尋ねたところ、表8のような結果が示された。

表8 現職教師と実習生の授業観察時間（％）

時間 (h)	1～5	6～10	11～15	16～20	21～
1. 指導教諭	23.9	42.0	20.5	10.2	3.4
2. 実習生	67.0	22.7	8.0	2.3	0.0

授業観察の傾向として、指導教諭をはじめとする師範授業を10時間程度、他の実習生の授業を5時間程度観察していることがわかった。さらに、これらの授業観察が、実習生にとってどのように役立ったのかを自由記述で回答してもらったところ、表9のようにまとめることができた。

これらの結果から、現職教師と他の実習生による授業を観察することは、異なる理由で有効であることがわかる。現職教師による師範授業は、その言葉どおり師範的な役割をしており、授業方法の基本的なスキルを学ぶのに役立っている。一方、他の実習生の授業観察は、「人の振り見てわが振りなおせ」という諺のように、自らを振り返る、また指導教諭

表9 授業観察が実習生に及ぼす効果(N)

師範授業	他の実習生の授業
○授業の雰囲気(4)	○クラスの雰囲気(2)
○教育・指導方法	○教育・指導方法(自分の授業の振り返り)
・板書の方法, 量(10)	・板書の方法(3)
・間のとり方(6)	・授業の流れ, 展開(3)
・発問方法, タイミング(8)	・声の大きさ(5)
・説明の方法(4)	・わかりにくい点(2)
・授業の流れ, 展開(28)	・教材研究の方法(4)
・生徒への対応の方法(9)	・目の配り方(2)
・声の大きさ(2)	・時間配分(2)
・時間配分, ベース(8)	○それぞれの授業方法の差(8)
・教材研究の方法(2)	○指摘された事の具体化(1)
・立ち位置(2)	○反面教師(19)
・雑談の取り入れ方(5)	○自分の授業とは異なる生徒の反応(3)
・山場の作り方(1)	○教師と実習生の差(2)
○生徒が望む授業の形式(3)	○競争心による刺激(6)
○教師による授業方法の差(8)	○不安の解消, 安心感(7)
○反面教師(2)	
○「教える」視点での観察(4)	

から指摘されていた事を, 他の実習生の授業を観察することで実感することができる点で役立っているようである。

つぎに, 授業実習の開始と, 一日に行った最大授業数, 実習期間中に行った全授業数を表10, 表11, 表12に示す。これらの結果は, 教育実習に関する実態を物語っている。一つは, 教育実習初日から授業を実施した学生が7%以上存在していた点である。先にも述べたように, 通常教育実習では, 学生は現職教師などの師範授業を観察し, 一定の授業イメージを作り出してから授業実習に入る。しかし現実には, 実習初日から授業を任される場合が存在するのである。二つは, 授業実習の総時間数の分散である。多くの学生は, 6時間から15時間程度の実習を行っ

表10 授業実習の開始日(初日を1として)

○日後	1	2	3	4	5	6~
%	7.7	18.7	26.4	14.3	12.1	20.8

表11 一日あたり最大の授業実習数

時間(h)	1h	2h	3h	4h	5h
%	8.8	26.4	34.1	28.6	1.1

表12 授業実習の総数

時間(h)	0~3	3~5	6~10	11~15	16~20	21~
%	0.0	11.1	34.4	27.8	17.8	8.9

ている。その一方で, 5時間に満たない学生や, 2週間の教育実習期間中に20時間以上も授業実習を行う学生も存在しており, 中には50時間近くも行った学生もいる。

実習生が授業実習を行う際に, どの程度指導案を作成しているのか, また授業の準備に費やす時間を尋ねたところ, 表13, 表14のような結果が得られた。これらについても, 実習生間で大きな差が見られる。すなわち, 毎時間の指導案を作成し, 授業の準備にかなりの時間をかける学生がいる反面, 指導案を全く作成しなかったり, 授業の準備にそれほど時間をとらない学生が存在している。

表13 指導案の作成頻度

作成頻度	%
1. 毎時間	33.0
2. 一日のうち数時間	20.9
3. 一週間のうち数時間	22.0
4. 研究授業の時のみ	22.0
5. 作らなかった	1.1
d. k., n. a	1.1

表14 授業の準備時間

時間(h)	~1h	~2h	~3h	~5h	5h~
%	9.4	34.1	22.4	20.0	14.1

ところで, 授業の準備を行う際には, 指導案を作成するかどうかは別としても, 教材研究や授業展開の構想が不可欠である。教育実習では, 指導教諭からの助言なども考慮されるが, ある一定レベルまでは, 様々な情報源を手がかりとしながら, 授業の準備を実習生自ら模索しなければならない。そこで, 実習生が授業の準備をする際に, どのような情報源を手がかりとしているのかを調査したのが表15である。

この結果には, 実習生にとっての教科書の位置づけと, それ以外の情報源の扱い方が表われている。一つは, 実習生が授業の準備をするにあたって, 「1教科書」ははずせない要素であるという点。二つは, 教育内容を規定しているはずの「3学習指導要領」を, 60%以上の学生は授業の準備に用いていない点。三つは, 高等学校で実習を行う学生が多いこ

表15 授業準備時の手がかかり (%)

	とても	やや	あまり	全く	d. k. n. a
1. 教科書	83.5	8.8	6.6	0.0	1.1
2. 教科書ガイド	37.4	22.0	13.2	26.4	1.1
3. 学習指導要領	6.6	5.5	17.6	67.0	3.3
4. 専門書	50.5	20.9	8.8	18.7	1.1
5. インターネット	17.6	26.4	15.4	39.6	1.1
6. 実習の手引き	14.3	31.9	33.0	19.8	1.1
7. 図書室の本	26.4	25.3	4.4	41.8	2.2
8. 新聞、雑誌	7.7	22.0	24.2	44.0	2.2
9. 辞典、事典	31.9	29.7	11.0	26.4	1.1

ともあり、「4 専門書」を多く用いている点。四つは、情報化社会の進展によってインターネットが普及しているにも関わらず、意外とそれらを活用している学生が少ない点。五つは、「5 実習の手引き」には、授業の設計—実施—評価のプロセスについて詳細に記述しているが、授業の準備には有効に活用されていない点。六つは、40%以上の学生は、「7 図書室の本」を全く使用していない点である。

実習生が教育実習を経験した2001年は、総合的な学習の時間が、小・中学校では前年度から、高等学校でははじめて導入された年であった。そこで、総合的な学習の時間への実習生の関わり方について尋ねた。その結果、ほとんどの学生が関与しておらず、しかも関与したとしても授業観察やアシスタントに終始し、実習生自身がメインとなって授業をすることは、若干の学生のみであることが明らかになった(表16、表17：表16の設問で「とても」「やや」「あ

表16 総合的な学習への実習生の関わり

関与の割合	とても	やや	あまり	全く
%	9.9	11.0	2.2	76.9

表17 総合的な学習への関与の内容

関与の割合	%
1. 授業実施	14.3
2. アシスタント	42.9
3. カリキュラム開発	0.0
4. 授業観察	47.6
5. その他	9.5

まり」と答えた学生の内訳)。

#### 4.3 教育実習中のコミュニケーション

教育実習には、単に授業のテクニックを身につけるだけではなく、実習生自身の振り返り、指導教諭や他の実習生とのコミュニケーションによって、教育に関するさまざまなことと触れ合うよさがある。そこで、実習生による授業の振り返り、指導教諭からの指導内容、他の実習生とのコミュニケーションの実態について尋ねた。表18と表19は、授業の振り返りを行っているかどうか、またそのとき用いた方法を示すものである。その結果、大半の学生は授業後に自らの授業を振り返っており、中でも改善策を考える方法がよく用いられていることがわかった。これは、姫野・細川(2001)が行った小学校の現職教師に対する調査結果と相違点がある。共通している

表18 リフレクションの頻度

振り返りの割合	よく	ときどき	あまり	全く	d. k. n. a
%	76.9	17.6	2.2	2.2	1.1

表19 リフレクションの方法 (%)

	とても	やや	あまり	全く	d. k. n. a
1. 指導案の見直し	51.7	21.3	13.5	13.5	0.0
2. 授業の録音・録画	3.4	3.4	7.9	83.1	2.2
3. 学習成果の見直し	15.7	13.4	17.9	52.9	0.0
4. 改善策を考える	73.0	25.8	1.1	0.0	0.0

点は、「4 改善策を考える」「1 指導案の見直し」であり、異なる点は「3 学習成果の見直し」である。具体的には、授業を振り返る際に、現職教師は、かなりの割合で生徒のノートや作品などの学習成果を振り返りの材料としているのに対し、実習生はあまり考慮していない。これは、校種の違いも考えられるため、一概に比較できるわけではないが、指導教諭からの指導がない、もしくは実習生には自らの教授活動を学習成果から評価するという視点が備わっていないことが考えられる。

つぎに、指導教諭からの指導状況とその内容について尋ねたところ、表20、表21、表22の結果が示された。授業実施前と実施後の指導状況を比較すると、実施後に指導される割合が高く、またその指導内容についても、「5 授業の目標設定」を除く全ての項

表20 指導教諭からの指導状況 (%)

	とても	ときどき	あまり	全く
1. 授業実施前	65.9	18.7	13.2	2.2
2. 授業実施後	84.6	14.3	1.1	0.0

表21 授業設計時と授業実施後の指導内容 (%)

	授業実施前	授業実施後
1. 授業展開の方法	86.8	90.1
2. 板書の方法	54.9	71.4
3. 発問の内容	40.7	60.4
4. 生徒への接し方	41.8	61.5
5. 授業の目標設定	38.5	31.9
6. 言葉づかいや声の大きさ	40.7	65.9

表22 授業観察と実習録の指導状況 (%)

	とても	ときどき	あまり	全く	d. k, n. a
1. 授業観察	78.0	16.5	3.3	0.0	2.2
2. 実習録の指導	60.4	15.4	15.4	8.8	0.0

目で、授業後の方が上回っていた。しかし、指導教諭がつねに実習生の授業を観察しているかというところではない(表22)。そういった場合に、授業実施後どのような指導がなされているのかは疑問の残るところである。「2 実習録の指導」に関しては、「とても思う」が60%、「全く思わない」が9%弱ということで、指導体制による差が見られた。これは、大学と実習校との間の連携の問題ともいえる。大学側が望む指導内容を、ある程度提示するなどして、両者間で共通のコンセンサスをもつ必要があると考えられる。

このような大学と実習校の連携については、とくに一般大学における教育実習が、附属校以外で実施される場合が多く、連携をとりにくい点が指摘されている(白井 1983)。また、表23に示すように、一般大学では母校実習が主体となっていることから、多くの大学の教育実習が同時期に重なる場合があり、中には50人近くの実習生を抱える学校も存在する。実習生の人数が多くなると、その分指導が行き届きにくくなる反面、さまざまな実習生とコミュニケーションをとることが可能となるという利点もある。実際、表24を見ると、かなりの割合で他の実習生とコミュニケーションをしていることがわかる。実習

表23 同一校で同時に実習した学生数

実習生数	～5	～10	～20	～30	30～
%	22.0	11.0	41.8	22.0	3.3

表24 実習生同士の話し合いの頻度

議論の度合	とても	ときどき	あまり	全く	d. k, n. a
%	86.8	5.5	5.5	1.1	1.1

表25 実習生とのコミュニケーションの内容 (N)

- 教育について (2)
- 授業について
  - ・授業のすすめ方 (27)
  - ・教材研究の方法 (6)
  - ・指導案の書き方 (4)
  - ・進度 (2)
  - ・互いの授業の批評 (4)
  - ・他教科の授業方法 (2)
- 学級・学校経営について
  - ・ホームルームの活動 (2)
  - ・学校経営の大変さ (1)
- 生徒について
  - ・接し方 (26)
  - ・今と昔の生徒の変化 (2)
  - ・各クラスの雰囲気 (10)
  - ・生徒指導の難しさ (1)
- 指導教諭について
  - ・指導内容 (4)
- 大学について
  - ・大学のカリキュラム (3)
- 実習録の書き方 (1)
- 自らの将来(教育職員採用試験など) (4)
- 全体的な悩みの相談、雑談 (11)

生同士でなされている具体的なコミュニケーションの内容について自由記述で尋ねたところ、表25のように整理することができる。その内容は、授業や生徒への接し方に関するものが多数であったが、その他にも各々の大学のことや将来のことまで多様なコミュニケーションがはかられていたことがわかる。

#### 4.4 大学のフォローアップの評価と要望

ここでは教職の授業、事前・事後指導、実習の手引きなどを、今後どのように改善していけばよいかについて考察する。

まず、今後の教職の授業に必要と思うことを自由記述で尋ねたところ、表26のような考えが出された。授業の内容と方法に共通しているのは、実践的な

表26 今後の教職の授業に必要と考える内容 (N)

○授業の内容と方法
・模擬授業 (25)
・板書の仕方 (5)
・それぞれの教科に沿った授業方法 (3)
・指導案の書き方指導 (14)
・子どもの心理, 発達段階に関する内容 (6)
・教育現場の実際 (11)
・生徒への接し方 (4)
・実地指導講師の活用 (2)
・カウンセリングの技術 (3)
・教育職員採用試験に向けた指導 (2)
・授業研究 (3)
○学校見学, 授業観察 (8)
○教職カリキュラムについて
・遅い時間に偏った時間帯の改善 (2)
・1年～4年まで分散した教職カリキュラム (8)

もの, 教育実習で役立つものであった。これは, 事前指導においても同様に指摘されており, そこではさらに先輩の体験談が求められていた。たしかに先輩の体験談など教育実習経験者による講演は, 教員養成系の大学などでは一般的によく行われているが, 一般大学では4年生で教育実習を経験する機会が多いため, 次年度に卒業してしまうという現状がある。大学院に進む学生に協力を依頼するなどの策が望まれる。事後指導に関しては, 講演の必要性, 学生同士のディスカッションの必要性を指摘する声が多く, お互いの実習期間中の活動を振り返ることによって, 多様な教育実習状況を共有することを指摘していた。

つぎに, 教育実習の手引きに関して, 全体的な評価を尋ねたところ, 80%近くの学生が「とても役立った」「やや役立った」と回答しており, 概ね評価できる結果であった(表27)。ところが, 手引きの詳細に沿って尋ねたところ, 「7 指導案の基本例」「8 書類提出の方法」を除くと, それほど活用されていない(表28)。その理由は, 自由記述での回答に表われており, 教職の授業であまり専門的な内容, とくに授業観察や授業設計—実施—評価に関して学習していないため, 手引きを見ただけではわかりにくいということであった。教育実習の手引きを実習中だけのものとするのではなく, それを教職の授業の中で活用し, 教育実習の際に役立てられるようにすることが必要といえるだろう。一方, 手引きに含まれる「教育実習すごろく」のよさが多くの学生から回答されていた。「教育実習すごろく」とは, 手引

表27 教育実習の手引きの評価

手引きの評価	とても	やや	あまり	全く	d. k. n. a
%	28.6	49.5	15.4	0.0	6.6

表28 手引きの内容に関する評価 (%)

	とても	やや	あまり	全く	d. k. n. a
1. 教育実習の意義	14.3	37.4	37.4	11.0	0.0
2. 教育実習の諸活動	16.5	49.5	23.1	11.0	0.0
3. 授業観察の方法	23.1	44.0	22.0	11.0	0.0
4. 設計—実施—評価	15.4	41.8	34.1	8.8	0.0
5. 今後の課題	16.5	35.2	33.0	13.2	2.2
6. HP・書籍紹介	3.3	24.2	39.6	33.0	0.0
7. 指導案の基本例	65.9	25.3	7.7	1.1	0.0
8. 書類提出の方法	79.1	18.7	1.1	1.1	0.0
9. 連絡先一覧	16.5	20.9	36.3	26.4	0.0

きの目次を実習の活動に沿ってすごろく風にアレンジしたものである(図1)。通常, 目次という書いている内容の順番にそのページ数が付されているだけだが, 実際には必ずしもその順序どおりに用いるわけではない。実習生の不安やハプニングに対して, 手引きのどこを見れば問題に対処できるかをわかりやすく示したことで, 教育実習中に有効に活用することが可能となったといえる。

## 5. おわりに

本研究では, 教育実習を経験した「学習者の側」の視点から, その実態を明らかにしてきた。これまでの「実施する側」からの研究と比べて, より現実的な実態が明らかになった。これらの結果をもとに, 今後の教育実習のあり方について若干の検討をしたい。

○大学では教育実習の手引きなどを改訂し, 一定の成果を得た。しかし, 個々の項目に着目すると, それほど活用できていないこともわかった。教職の授業と教育実習を切り離すのではなく, カリキュラム全体の中で教育実習の位置づけを明確にし, 手引きについて講義の中で扱うなど, 手引きを手がかりとして一貫したカリキュラムを作り出すことが求められるだろう。また, 単に教育実習のための教職の授業となるのは問題であるが, やはり理論と実践を関連づけたり, カリキュラム内でのバランスを考慮



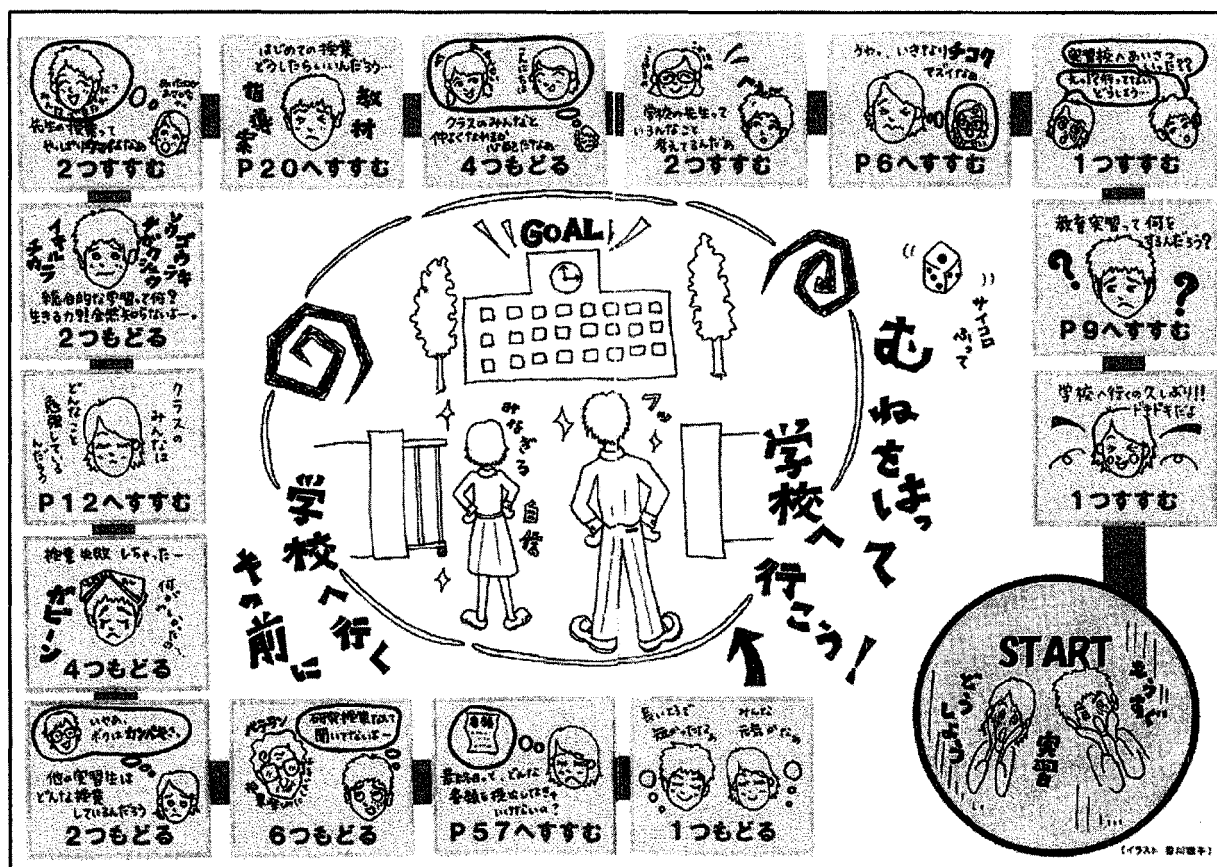


図1 教育実習すごろくの実際

することが必要であろう。加えて、一般大学における教育実習は、附属校を持たないため、どうしても実習生の母校などに頼らざるをえない。しかし、大学と実習校の間で連携することによって、実習生の心理的不安や実習生間の差などを解消することができる。このような大学側の配慮によって、教職の志向性も大きく変わることが予想できる。一般大学だから、教職に就く学生が少ないから、といった意識ではなく、教職を希望する学生へのサービスの一環としての改善が求められる。

また、制度面においても教育実習をサポートしていく必要もあるだろう。本調査を通じて、実習校や指導教諭によって、その指導や授業実習数などかなりの差があることが明らかになった。実習校の独自性も必要と思われるが、制度的にある程度の基準を設けることも必要ではなかろうか。将来の教育を担う教師を育てるという観点から、今一度教育実習の目的やそのための方法を再構築する必要があるといえる。

最後に今後の課題について述べていく。本研究は、教育実習を経験した学生に対して質問紙調査を行っ

たが、質問紙では知り得る情報に限界がある。教育実習では、日々の活動を実習録などに記述しているため、それらを詳細に検討したり、実際に教育実習の場に足を運んで調査することが必要である。また、その結果を教員養成カリキュラムにどのように適用していけばよいかなどについても考察していく必要があるだろう。

本論文を執筆するにあたり、たくさんの方のご助言とご協力をいただきましたことを、ここに記してお礼申し上げます。とくに教育実習の手引きの作成には、国立〇大学の教育実習運営委員長から多大なご協力をいただきました。また、教職課程ブックレットを作成したメンバーのみなさんからは、手引きを作成するにあたりたくさんの方のアドバイスをいただきました。教職志望学生のみなさんには、事後指導の中で調査にご協力いただきました。本当にありがとうございました。

#### 引用・参考文献, URL

浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著(1999) 成長する

- 教師, 金子書房
- 藤枝静正 (1983) 教師養成にかかわる問題, 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編 教師教育の課題, 明治図書, pp. 21-37
- 羽田貴史 (1990) 戦後教員養成制度と1988年教育職員免許法改正, 福島大学教育実践研究紀要, 第17号: 105-116
- 姫野完治・細川和仁 (2001) 現職教師の「成長観」に関する調査研究(2), 日本教育工学会第17回全国大会講演論文集: 335-336
- 姫野完治 (2002) 協同学習を基盤とした教師教育の課題と展望, 大阪大学教育学年報, Vol. 7: 47-60
- 姫野完治 (2002) 教職課程ブックレット②学校へ行く～教育実習ガイド, 大阪大学教育実習運営委員会編
- 細川和仁・姫野完治 (2001) 現職教師の「成長観」に関する調査研究(1), 日本教育工学会第17回全国大会講演論文集: 333-334
- 生田孝至 (1987) 学生の教授スキルに関する学年間の比較, 日本教育工学雑誌, Vol. 11: 71-87
- 岩下新太郎・若井彌一・水原克敏 (1974) 教員養成における原理的諸問題, 東北大学教育学部研究集録, 第5号: 1-32
- 岸本幸次郎・久高善行 (1986) 教師の力量形成, ぎょうせい
- 小金井正巳・井上光洋・児島邦宏・稲葉京子・葛西英昭・原健爾・野田一郎 (1980) マイクロティーチングによる教育実習プログラム, 日本教育工学雑誌, 9 (3): 113-126
- 国祐道広 (1986) 教育実習の実態と問題点, 岸本幸次郎・久高善行編 教師の力量形成, ぎょうせい, pp. 89-104
- 黒崎東洋郎 (2001) 教育実習の目的と意義, 有吉英樹・長澤憲保編著 教育実習の新たな展開, ミネルヴァ書房, pp. 30-43
- 鈴木正幸 (1983) 教育実習の教職意識形成に与える影響 (その2), 神戸大学教育学部研究集録, 70号: 131-155
- 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編 (1983) 教師教育の課題, 明治図書
- 貫井正納・市川洋子・吉田雅巳 (1999) 教育実習前後における学生の授業意識, 日本教育工学会第15回全国大会講演論文集: 185-186
- 岡本靖正 (2002) 変動期における教員養成システム構築に向けての政策研究 (平成13年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (1) 研究報告書)
- 奥田泰弘 (1998) 21世紀に向けて新たな開放性教員養成の展開を, 浦野東洋一・羽田貴史編 変動期の教員養成, 同時代社, pp. 63-75
- 澤本和子 (2000) 教育実習, 日本教育工学会編 教育工学事典, 実教出版, pp. 150-151
- 白井慎 (1983) 一般大学における教育実習の改善, 日本教育学会教師教育に関する研究委員会編, 教師教育の課題, 明治図書, pp. 37-56
- TEES 研究会編 (2001) 「大学における教員養成」の歴史的研究, 学文社
- 牛渡淳 (1990) 教師教育研究と学校改善, 日本教育経営学会・学校改善研究委員会編, 学校改善に関する理論的・実証的研究, p. 81
- 山川信晃・堀内孜・西野園晴夫 (1984) 教育実習の指導実態調査研究(1), 京都教育大学教育研究所所報, 30号: 149-160
- アメリカ教職基準委員会  
<http://www.nbpts.org/>
- アメリカ教育大学協会  
<http://www.aacte.org/Default.htm>
- イギリス教員養成機関  
<http://www.canteach.gov.uk/home.htm>
- イギリス教育水準審査委員会  
<http://www.ofsted.gov.uk/>

### Summary

The present paper reports on the results of survey research that was conducted to gather information that would help improve teaching practice courses at a university. To examine participants' views toward a variety of topics relating to teaching practice, a questionnaire was sent to a total of 91 teacher trainee students, who were taking a teacher training course offered at a university. The questionnaire items were specifically designed to examine, 1) the type of teaching practice they were engaged in, 2) the content and method of instructions they had received prior to teaching practice, 3) the content of teaching practice they did, 4) their method of giving feedback to the university, and 5) their opinions about post-teaching practice sessions.

The results indicated that there were diverse differences among students in terms of the number of classes they were assigned and the number of occasions in which each student was visited for observations. It was also found that there were students who were asked to teach even on the first day of the practice session. As regards the prior sessions of teaching practice held at university, students reported that the sessions were helpful in reducing the level of their anxiety. However, they also suggested that while they were actually involved in teaching activities the preteaching practice sessions were not as helpful as they might have perhaps been expected to be. The paper concludes with several suggestions for improving the system of teaching practice related courses at university level education.

**Key Words** : Pre-Teacher Education, Practice Teaching, Practical Ability, Curriculum Assessment

(Received January 22, 2003)