

学部生からみた教育実習の意義に関する一考察

— 数量的分析および質的分析を通して —

米 沢 崇

(2007年10月4日受理)

Examining the Meaning of Teaching Practice by Undergraduates:
Through the Quantitative Research and the Qualitative Research

Takashi Yonezawa

Abstract. The purpose of this study is to examine the meaning of teaching practice for undergraduates through the quantitative research and the qualitative research. For this purpose, this study investigated to 137 undergraduates who experienced teaching practice, and gathered the date. The findings of this study were as follows: 1) Undergraduates are recognizing that they learned to think of children and teaching skills in teaching practice. In addition, they were recognizing that they increased aptitude for teaching, sense of mission and awareness as a teacher in teaching practice. 2) Undergraduates are recognizing that they comprehended practice situation of school education in teaching practice. 3) Undergraduates have not recognized that they did not learn the ability for classroom management from teaching practice, though they would like to learn the ability for classroom management.

Key words: Teaching practice, Undergraduate, Retrospective questionnaire

キーワード：教育実習，学部生，回想的質問紙法

1. 問題と目的

本論文では、教育実習を経験した学部生を対象に回想的質問紙調査を実施し、学部生からみた教育実習の教育的意義を明らかにすることを目的とする。

今日の教員養成にあつて、教育実習は重要な教育的機能を担っている。したがつて、教職を志望する学生にとって、実習経験がどのようにとらえられ、そこにおいて何を獲得するかは、将来の教師としてのキャリアにとって重要である。

教育実習に関する先行研究では、実習経験が実習生の教職志望度や教職適性感、行動などに影響を与えることが指摘されている。例えば、佐藤らの一連の研究(佐藤ほか, 1976; 佐藤, 1978; 佐藤ほか, 1989)では、実習前後での実習生の教職に対する態度や行動の変化を時系列的に検討している。その結果、教育実習にお

ける教育体験の発達過程が教職志望度によって影響されてくることを明らかにした。さらに、教科の知識・授業に関することが実習前に比べて実習後に重視されていることも報告している。また、今栄ら(1994)は、実習生を対象に、実習前後の教員志望動機の変容と教育実習が教員志望動機に影響する状況を検討している。その結果、教育実習が実習生の教員志望動機を強める効果をもつことを明らかにした。この他に、大野木ら(1996)は、実習生にみられる教育実習不安の構造と実習前後の変化について検討している。その結果、実習生にみられる教育実習不安が「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「体調」、「身だしなみ」の4因子から構成されていることを明らかにした。さらに、実習前後における教育実習不安の変化では、4因子とも得点が有意に減少したことを報告している。また、三島(2007)は、実習前後における実習生の授業イメージ・

教師イメージ・子どもイメージの変容を検討している。その結果、授業イメージが変容し、授業を肯定的、主体的にとらえるようになることや、教師イメージが変容し、教師の役割理解が深まること、子どもイメージが変容し、ポジティブ・ネガティブ両面から子どもをとらえるようになることを明らかにした。以上の先行研究の成果に依拠すれば、教育実習が実習生の意識や行動などに影響を与えることが指摘できる。

しかしながら、先行研究を検討すると、実習生自身の意識や行動に与える教育実習の影響については多方面から検討されているものの、本論文のように実習生の視点から教育実習の教育的意義を検討する研究は必ずしも十分に展開されてこなかった。

折しも、2006年7月の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、教員としての最小限必要な資質能力を確実に保証するため、教職課程の質的水準の向上に向けた具体策の一つとして教育実習の改善・充実が提言された。教員としての最小限必要な資質能力の修得に資する教育実習の教育的意義が改めて問われており、教育実習改革を進めるための基礎的資料として、教育実習の教育的意義に対する学部生の意識等を検討することを通じて得られた知見は重要であると考えられる。先行研究を概観すると、教育実習カリキュラムを開発し提供する大学側の視点から教育実習の教育的意義を検討している研究は散見されるが（カリキュラム改革研究プロジェクト、1997、1998、1999）、本論文のように教育実習を経験した学部生の視点から教育実習の教育的意義を検討する研究は希少である。例えば、別惣ら（1999、2002）は、学校外の社会教育施設における教育実習の教育的意義に対する学部生の意識について検討しているが、教員養成および教育実習カリキュラムの中心に位置づく本実習の教育的意義に対する学部生の意識について検討している研究は、管見の限り見当たらない。

そこで、本論文において、教育実習を経験した学部生を対象に実施した回想的質問紙調査の結果をもとに、実習前後における教育実習の教育的意義に対する学部生の意識や「教育実習を終えて、教育実習から学んだこと」、「教育実習を終えて、大学を卒業するまでに学んでおきたいこと」といった自由記述の結果を検討し、学部生からみた教育実習の教育的意義を明らかにすることを通じて、今後の養成段階における教育実習改革に資する基礎的資料を得たい。

2. 研究の方法

2.1. 調査対象

調査対象は、5週間の教育実習を経験したA大学初等教育教員養成コース3年次生（以下、学部生）137名とした。

2.2. 手続き

学部生の調査は、平成17年10月17日に無記名・集合質問紙法で実施され、137通の有効票が回収された。分析使用データにおける調査対象の属性等は、付表1に示す通りである。

なお、分析においては、SPSS ver.14.0J for Windowsを使用した。

2.3. 調査項目

2.3.1. フェイスシート

性別、教壇実習回数、教職志望度、教職適性感を尋ねた。

2.3.2. 教育実習の教育的意義

調査対象の教育実習の教育的意義に対する意識を測定するために、別惣（2004）、林（1995）を参考に、教育実習の教育的意義に関する23項目を作成し5件法で尋ねた。

なお、本調査では「教育実習を終えた今のあなたにとって」と教示して、現在の時点での教育実習の教育的意義に関する項目について回答を求め、さらに、「教育実習前のあなたにとって」と教示して、回想法¹⁾によって過去の時点での教育実習の教育的意義に関する項目についても回答を求めた。

2.3.3. 自由記述

調査対象には、「教育実習を終えて、教育実習経験から学んだこと」、「教育実習を終えて、大学を卒業するまでに学んでおきたいこと」と、どんな理由からそう思ったのかについて回答を求めた。

3. 結果と考察

3.1. 教育実習の教育的意義についての検討

教育実習の教育的意義に対する学部生の意識を構造的にとらえた上で、調査対象の意識を詳細に検討するために、各因子の項目ごとの分析を行い、調査対象の教育実習の教育的意義に対する意識を検討する。

3.1.1. 教育実習の教育的意義に対する意識の構造化

米沢（2007）の因子分析の結果をそのまま採用した（付表2）。米沢（2007）によれば、教育実習の教育的意義は2因子解であり、第1因子は、教育実習におけ

る教職に対する構え及び教授方法・技術の修得に対する意識の構成要素となる項目で因子負荷量が高く、「教職に対する構え及び教授方法・技術の修得」と命名し、第2因子は、教育実習における教育現場の実践状況の理解に対する意識の構成要素となる項目で因子負荷量が高く、「教育現場の実践状況の理解」と命名した。なお、各因子の内的整合性は米沢（2007）によって確認されている。

3. 1. 2. 教育実習の教育的意義の変容

1) 第1因子「教職に対する構え及び教授方法・技術の修得」に対する意識の変容 実習前後における教職に対する構え及び教授方法・技術の修得に対する意識の変容について検討するために分析（対応のある *t* 検定）を行った。表1に、第1因子の13項目について平均値と *t* 検定結果を示す。

実習前後における教職に対する構え及び教授方法・技術の修得の得点を比較すると、「1 教職を目指す自覚が身につく」(*t*(136)=5.74, *p*<.001), 「2 子どもを教育することへの使命感が身につく」(*t*(136)=7.32, *p*<.001), 「4 教師になるために必要な向上心や探究心が得られる」(*t*(136)=4.84, *p*<.001), 「7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」(*t*(136)=7.81,

p<.001), 「8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」(*t*(136)=5.15, *p*<.001), 「9 自己表現力を身につけることができる」(*t*(136)=5.62, *p*<.001), 「10 自主性や積極性が培われることに役立つ」(*t*(136)=4.11, *p*<.001), 「22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」(*t*(136)=3.67, *p*<.001) といった項目で実習後の得点が有意に高い。

これらの結果から、学部生が他の学部生と一つの目標に向かって協力し合いながら、教職を目指す自覚や、子どもを教育することへの使命感を身につけ、教師になるために必要な向上心や探究心、自主性、積極性を培うことができると認識していることが指摘できる。特に、「7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」, 「8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」, 「9 自己表現力を身につけることができる」といった項目は、実習前の得点は3.50以下を示しているが、実習後には3.50以上の得点を示していることから、学部生が教育実習を通じて責任感や自己表現リーダーシップを身につけることができると高く認識していることが指摘できる。しっかりとした姿勢や態度、将来展望をもって教育活動を行うのと、もたずに教育活動を行うのとでは大きな違いがあり、その後の

表1 実習前後における「教職に対する構え及び教授方法・技術の修得」に対する意識

		1	2	3	4	5	M	SD	<i>t</i> 検定
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	実習前	0.7	2.9	2.2	29.9	64.2	4.54	.75	<i>n.s.</i>
	実習後	0.0	7.7	2.9	32.1	64.2	4.60	.59	
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	実習前	1.5	2.2	7.3	32.8	56.2	4.40	.84	<i>n.s.</i>
	実習後	0.0	0.0	4.4	35.8	59.9	4.55	.58	
1 教職を目指す自覚が身につく	実習前	4.4	5.1	18.2	37.2	35.0	3.93	1.07	***
	実習後	1.5	0.0	10.9	26.3	61.3	4.46	.80	
5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	実習前	0.7	6.6	5.1	31.4	56.2	4.36	.91	<i>n.s.</i>
	実習後	0.0	1.5	9.5	36.4	52.6	4.40	.72	
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	実習前	0.0	1.5	2.9	35.0	60.6	4.55	.63	*
	実習後	0.7	2.2	4.4	44.5	48.2	4.37	.74	
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	実習前	4.4	16.8	22.6	32.1	24.1	3.55	1.16	***
	実習後	1.5	3.6	9.5	32.1	53.3	4.32	.90	
4 教師になるために必要な向上心や探究心が得られる	実習前	0.7	14.6	18.2	35.0	31.4	3.82	1.06	***
	実習後	0.0	2.9	10.2	39.4	47.4	4.31	.77	
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	実習前	0.7	5.1	5.1	24.1	65.0	4.48	.87	*
	実習後	0.0	1.5	12.4	40.9	45.3	4.30	.74	
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	実習前	3.6	18.2	29.9	27.0	21.2	3.44	1.12	***
	実習後	0.7	2.9	13.9	34.3	48.2	4.26	.86	
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	実習前	6.6	14.6	16.8	33.6	28.5	3.63	1.22	***
	実習後	4.4	4.4	11.7	39.4	40.1	4.07	1.04	
10 自主性や積極性が培われることに役立つ	実習前	5.8	16.8	17.5	40.1	19.7	3.51	1.16	***
	実習後	1.5	6.6	18.2	38.7	35.0	3.99	.97	
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	実習前	3.6	24.8	23.4	26.3	21.9	3.38	1.18	***
	実習後	0.7	5.1	24.8	43.8	25.5	3.88	.88	
9 自己表現力を身につけることができる	実習前	8.8	26.3	21.9	29.9	13.1	3.12	1.20	***
	実習後	0.7	10.9	24.1	45.3	19.0	3.71	.92	

※ 平均値は、「5. そうである」、「4. ややそうである」、「3. どちらともいえない」、「2. あまりそうではない」、「1. そうではない」の5件法により算出し、実習後の平均値の高い項目順に配列している。

※ 「実習前」は、学部生に教育実習前のことを回想法で尋ねた平均値、「実習後」は、学部生に今の立場から尋ねた平均値である。

※ * *p* < .05, *** *p* < .001にて有意である。

職能成長に重大な影響を与える(牧, 1991)。すなわち, 教師としてのキャリアの出発点にある学部生が, 教育実習において教職に対する構えが醸成されると認識しているならば, 実習経験が彼らのその後の成長に影響を与えると考えられる。

ところで, 「11教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ」($t(136)=2.58, p<.05$), 「20自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」($t(136)=2.10, p<.05$) といった項目は実習後の得点が有意に低い。しかし得点は, いずれも4.00以上と高い。さらに, 統計的に有意な差が認められなかった「3幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」, 「5学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」, 「6教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ」といった項目も実習前後を通じて4.00以上と高い得点を示している。

これらの結果から, 学部生が自分の教職への適性を見極めたり, 子ども理解や子どもとの交流の仕方を学んだり, 教師の求められる教材研究や指導案の書き方, 授業指導の方法・技術を修得するために, 教育実習は意義があると認識していることが指摘できる。以上のことから, 文部省「教員養成のための教育実習の在り方」(1969)に示された「教師たるに必要な基盤」や教育職員養成審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」(1999)に示された養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」の形成にとって, 教育実習の意義が認められる。

2) 第2因子「教育現場の実践状況の理解」に対する意識の変容 実習前後における教育現場の実践状況の理解に対する意識の変容について検討するために分析(対応のあるt検定)を行った。表2に, 第2因子の10項目について平均値とt検定結果を示す。

実習前後における教育現場の実践状況の理解の得点を比較すると, 「13人間教育における初等教育の機能や役割について学べる」($t(136)=3.19, p<.01$), 「19実習経験が今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ」($t(136)=7.64, p<.001$) といった項目で実習後の得点が有意に高い。

これらの結果から, 学部生が教育実習を通じて, 初等教育の機能や役割について学び, 実習経験を今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立っていることが指摘できる。

この他に, 「14子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる」($t(136)=1.99, p<.05$) の項目で実習後の得点が有意に低いが, 実習後の得点は3.50以上と高い。さらに, 統計的に有意な差が認められなかった「12教育についての自分の考えをもてるようになる」, 「15自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく」, 「16教師の役割について理解が深まる」, 「17教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる」といった項目も実習前後を通じて3.50以上と高い得点を示している。

これらの結果から, 学部生が教育現場の実践状況に

表2 実習前後における「教育現場の実践状況の理解」に対する意識

		1	2	3	4	5	M	SD	t検定
16 教師の役割について理解が深まる	実習前	0.7	3.6	5.8	31.4	58.4	4.43	.82	n.s.
	実習後	0.0	2.9	8.8	33.6	54.7	4.40	.77	
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	実習前	2.2	10.9	14.6	34.3	38.0	3.95	1.08	n.s.
	実習後	0.7	5.8	16.1	48.2	29.2	3.99	.87	
19 実習経験が今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	実習前	9.5	35.0	16.8	19.7	19.0	3.04	1.30	***
	実習後	2.2	6.6	17.5	45.3	28.5	3.91	.96	
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	実習前	3.6	13.9	15.3	32.1	35.0	3.81	1.17	n.s.
	実習後	1.5	8.8	22.6	40.1	27.0	3.82	.98	
12 教育についての自分の考えをもてるようになる	実習前	2.2	11.7	18.2	32.6	35.0	3.87	1.09	n.s.
	実習後	2.2	10.9	21.9	39.4	25.5	3.75	1.03	
13 人間教育における初等教育の機能や役割について学べる	実習前	5.8	27.0	24.1	21.2	21.9	3.26	1.24	**
	実習後	2.9	10.9	27.7	40.9	17.5	3.59	1.00	
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	実習前	2.2	19.0	9.5	38.7	30.7	3.77	1.15	*
	実習後	2.9	8.8	35.0	38.0	15.3	3.54	.95	
18 学級経営の方法・技術が身につく	実習前	5.8	20.4	17.5	32.1	24.1	3.48	1.23	n.s.
	実習後	2.9	15.3	29.2	38.0	14.6	3.46	1.01	
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	実習前	8.8	30.7	18.2	21.9	20.4	3.15	1.30	n.s.
	実習後	7.3	20.4	32.1	27.7	12.4	3.18	1.12	
23 校務を正確に処理する力が身につく	実習前	14.6	34.3	24.8	19.0	7.3	2.70	1.15	**
	実習後	6.6	21.9	38.7	28.5	4.4	3.02	.97	

※ 平均値は, 「5. そうである」, 「4. ややそうである」, 「3. どちらともいえない」, 「2. あまりそうではない」, 「1. そうではない」の5件法により算出し, 実習後の平均値の高い項目順に配列している。

※ 「実習前」は, 学部生に教育実習前のことを回想法で尋ねた平均値, 「実習後」は, 学部生に今の立場から尋ねた平均値である。

※ * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ にて有意である。

ついで理解を深め、子どもへの適切な対応や自らが教師として成長していくための学習の仕方を身につけ、教育についての自分の考えをもつために、教育実習は意義があると認識していることを指摘できる。以上のことから、実習経験は、教師としてのキャリアの出発点にある学部生のその後の教職適応に影響を与えることが示唆される。

一方で、「23校務を正確に処理する力が身につく」($t(136)=3.06, p<.01$)の項目は実習後の得点が有意に高いが、実習後の得点は3.50以下と低い。加えて、統計的に有意な差が認められなかった「18学級経営の方法・技術が身につく」の項目も実習前後を通じて3.50以下と低い得点を示している。

これらの結果から、現行の教壇実習を中心とする教育実習では、学校経営や学級経営に関する十分な実践がなされていないことから、それぞれ低い得点を示したと推測される。

3.1.3. 実習後の教職志望度からみた教育実習の教育的意義

有効回答者137名の中から、実習後の教職志望度において「1. 教師になりたくない」、「2. できれば教

師になりたくない」、「3. どちらともいえない」と答えた37名の学部生を非志望群 ($M=2.59, SD=.80$) に、「4. できれば教師になりたい」、「5. 教師になりたい」と答えた100名の学部生を志望群 ($M=4.54, SD=.50$) に分類した。

1) 第1因子「教職に対する構え及び教授方法・技術の修得」に対する意識の差異 実習後の教職志望度からみた教職に対する構え及び教授方法・技術の修得に対する意識の差異について検討するために分析(対応のないt検定)を行った。表3に、第1因子の13項目について平均値とt検定結果を示す。

両群の教職に対する構え及び教授方法・技術の修得の得点を比較すると、「1 教職を目指す自覚が身につく」($t(135)=3.76, p<.001$)、の項目で統計的に有意な差が認められる。さらに、「4 教師になるために必要な向上心や探究心が得られる」($t(135)=1.91, p<.10$)の項目で有意な傾向がみられる。

これらの結果から、教職志望度の高い者ほど、教職を目指す自覚を身につけ、教師になるために必要な向上心や探究心を獲得していることが指摘できる。これは、実習生の教職に対する態度や行動の変化が教職志

表3 実習後の教職志望度からみた「教職に対する構え及び教授方法・技術の修得」に対する意識

		1	2	3	4	5	M	SD	t検定
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	非志望群	0.0	2.7	2.7	32.4	62.2	4.54	.69	n.s.
	志望群	0.0	0.0	3.0	32.0	65.0	4.62	.55	
1 教職を目指す自覚が身につく	非志望群	5.4	0.0	18.9	35.1	40.5	4.05	1.05	***
	志望群	0.0	0.0	8.0	23.0	69.0	4.61	.63	
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	非志望群	0.0	0.0	5.4	45.9	48.6	4.43	.60	n.s.
	志望群	0.0	0.0	4.0	32.0	64.0	4.60	.57	
5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	非志望群	0.0	5.4	13.5	35.1	45.9	4.22	.89	n.s.
	志望群	0.0	0.0	8.0	37.0	55.0	4.47	.64	
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	非志望群	2.7	0.0	8.1	48.6	40.5	4.24	.83	n.s.
	志望群	0.0	3.0	3.0	43.0	51.0	4.42	.70	
4 教師になるために必要な向上心や探究心が得られる	非志望群	0.0	8.1	13.5	37.8	40.5	4.11	.94	†
	志望群	0.0	1.0	9.0	40.0	50.0	4.39	.69	
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	非志望群	2.7	5.4	8.1	32.4	51.4	4.24	1.01	n.s.
	志望群	1.0	3.0	10.0	32.0	54.0	4.35	.86	
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	非志望群	0.0	2.7	16.2	35.1	45.9	4.24	.83	n.s.
	志望群	0.0	1.0	11.0	43.0	45.0	4.32	.89	
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	非志望群	0.0	8.1	16.2	29.7	45.9	4.14	.98	n.s.
	志望群	1.0	1.0	13.0	36.0	49.0	4.31	.81	
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	非志望群	8.1	5.4	10.8	45.9	29.7	3.84	1.17	n.s.
	志望群	3.0	4.0	12.0	37.0	44.0	4.15	.99	
10 自主性や積極性が培われることに役立つ	非志望群	2.7	8.1	18.9	37.8	32.4	3.89	1.05	n.s.
	志望群	1.0	6.0	18.0	39.0	36.0	4.03	.94	
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	非志望群	2.7	10.8	37.8	13.5	35.1	3.68	1.16	n.s.
	志望群	0.0	3.0	20.0	55.0	22.0	3.96	.74	
9 自己表現力を身につけることができる	非志望群	2.7	13.5	21.6	48.6	13.5	3.57	.99	n.s.
	志望群	0.0	10.0	25.0	44.0	21.0	3.76	.90	

※ 「5. そうである」、「4. ややそうである」、「3. どちらともいえない」、「2. あまりそうではない」、「1. そうではない」の5件法により、非志望群 (N=37) の実習後の平均値と志望群 (N=100) の実習後の平均値を算出し、志望群の平均値の高い項目順に配列している。

※ † $p<.10$, *** $p<.001$ にて有意である。

望度によって影響されてくることを明らかにした佐藤らの一連の研究成果を支持している（佐藤ほか，1976；佐藤，1978；佐藤ほか，1989）。

2) 第2因子「教育現場の実践状況の理解」に対する意識の差異 実習後の教職志望度からみた教育現場の実践状況の理解に対する意識の差異について検討するために分析（対応のない t 検定）を行った。表4に、第2因子の10項目について平均値と t 検定結果を示す。

両群の教育現場の実践状況の理解の得点を比較すると、「19実習経験が今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ」（ $t(135)=1.77, p<.10$ ）「21これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる」（ $t(135)=1.78, p<.10$ ）といった項目で有意な傾向がみられる。

これらの結果から、教職志望度の高い者ほど、教育実習を通じて、これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解を深め、実習経験を今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立っていることが指摘できる。この結果は、実習後に教職志望度が高い実習生ほど、実習中に何らかの形で教師になるための課題を見出すことに成功している傾向が強く、教職志望度の低い実習生に比して実習経験の成果をプラスに判断している者が多いという傾向のあることを報告している林（1991）の結果を支持している。

3.2. 自由記述からみた教育実習の教育的意義

学部生を対象とする本調査では、教育実習を終えて、実習経験から学んだことと、大学を卒業するまでに学んでおきたいことについて記述するように求めている。本節ではそれらの記述内容を引用しながら、これまで述べてきた学部生からみた教育実習の教育的意義に関する知見の妥当性を個人の認識のレベルにおいて、質的データの側面から検討する。質的データとはいえ、分析・考察にあたっては、数量的に多いものを代表的なものとみなしている。

第一に、実習経験から学んだことについて分析・考察する。第二には、大学を卒業するまでに学んでおきたいことについて分析・考察する。

自由記述の分析では、予め分類の観点を定めず、記述内容の類似性を優先して分類した。可能な限り調査対象の置かれている状況や文脈を読み取るよう心がけ、分析者の主観を可能な限り排除するため、大学院生2名にチェックしてもらいながら分類した。また、複数回答は内容の多様性を示すものであると解釈し、それぞれの件数に加えた。なお、「」は記述の抜粋であり、文章は原則として原文のまま抜き出している。

3.2.1. 教育実習を終えて、教育実習経験から学んだこと

学部生には、実習経験から学んだことについて回答を求め、128名の回答が得られた（表5）。それらの記

表4 実習後の教職志望度からみた「教育現場の実践状況の理解」に対する意識

		1	2	3	4	5	M	SD	t 検定
12 教育についての自分の考えをもてるようになる	非志望群	5.4	18.9	10.8	37.8	27.0	3.62	1.23	$n.s.$
	志望群	1.0	8.0	26.0	40.0	25.0	3.80	.94	
13 人間教育における初等教育の機能や役割について学べる	非志望群	8.1	13.5	24.3	32.4	21.6	3.46	1.22	$n.s.$
	志望群	1.0	10.0	29.0	44.0	16.0	3.64	.90	
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	非志望群	5.4	10.8	37.8	37.8	8.1	3.32	.97	$n.s.$
	志望群	2.0	8.0	34.0	38.0	18.0	3.62	.94	
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	非志望群	5.4	8.1	27.0	37.8	21.6	3.62	1.09	$n.s.$
	志望群	0.0	9.0	21.0	41.0	29.0	3.90	.93	
16 教師の役割について理解が深まる	非志望群	0.0	2.7	16.2	27.0	54.1	4.32	.85	$n.s.$
	志望群	0.0	3.0	6.0	36.0	55.0	4.43	.74	
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	非志望群	2.7	5.4	18.9	43.2	29.7	3.92	.98	$n.s.$
	志望群	0.0	6.0	15.0	50.0	29.0	4.02	.83	
18 学級経営の方法・技術が身につく	非志望群	5.4	16.2	35.1	32.4	10.8	3.27	1.04	$n.s.$
	志望群	2.0	15.0	27.0	40.0	16.0	3.53	1.00	
19 実習経験が今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	非志望群	8.1	5.4	16.2	51.4	18.9	3.68	1.11	†
	志望群	0.0	7.0	18.0	43.0	32.0	4.00	1.00	
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	非志望群	21.6	18.9	18.9	32.4	8.1	2.86	1.32	†
	志望群	2.0	21.0	37.0	26.0	14.0	3.29	1.02	
23 校務を正確に処理する力が身につく	非志望群	10.8	18.9	40.5	27.0	2.7	2.92	1.01	$n.s.$
	志望群	5.0	23.0	38.0	29.0	5.0	3.06	.96	

※ 「5. そうである」、「4. ややそうである」、「3. どちらともいえない」、「2. あまりそうではない」、「1. そうではない」の5件法により、非志望群（ $N=37$ ）の実習後の平均値と志望群（ $N=100$ ）の実習後の平均値を算出し、志望群の平均値の高い項目順に配列している。

※ † $p<.10$ にて有意である。

述は、大きく4つの領域にわたっている。第一には、子ども理解の基礎的力量に関すること、第二は、教師としての資質・態度に関すること、第三は、授業の基礎的力量に関すること、第四は、学級経営の基礎的力量に関することである。以下、代表的な記述内容について、小見出しをつけて述べる。

1) 子ども理解の基礎的力量に関すること (70件)
 子ども理解の基礎的力量はやはり、教育実習での重要な獲得目標の一つであろうから、実習経験から学んだことに関する記述に、子ども理解の基礎的力量に関する記述が多数を占めるのは当然といえる。

子どもに対する考え方 (28件)「実際に接する中で、子どもの実態が今まで考えていた子どものイメージとは違っていた。」「話し方や態度が異なっていたため、一人として同じ子どもはいないと感じた。」、**子どもとのかかわり方 (22件)**「ただ楽しければいいという友達関係ではなく、教育者という立場であることを思い知らされた。」、**生徒指導に関する基礎的力量(20件)**「子どもは誉められるとやる気は出るし、誉めてもらおうと努力する。そこは、認めて伸ばしてあげると明らかに変化が現れた。」「ただ怒ればよいのではなく、怒った後認めるための一言があることや子どもの性格に応じることが大切だということを知った。」

以上のことから、学部生は、教育実習の中で、積極的に子どもに働きかけ、触れ合う活動を通して、子どもの人間関係・見方・考え方・可能性・能力を発見し、子どもとのかかわり方、トラブルへの対応・対処方法を学んだことが窺える。

2) 教師としての資質・態度に関すること (52件)
 教育実習は、教職への意欲を喚起させ、教師としての使命感を深め、教職適性の熟考を促す貴重な体験であることから、教師としての資質・態度に関する記述も多くみられる。

教師としての自覚・使命感の深化 (26件)「教師として子どもの前でどうあるべきか、体験的に理解できた。」、**社会人としての自覚 (18件)**「社会人としての礼儀がまだまだ身につけていない。」「普段の立ち振る舞いも子ども達はしっかり見ているので、日常生活の中から改善していくべきだと感じた。」

以上の記述内容から、学部生が、教育実習において、楽しい体験ばかりでなく、教職の厳しさや職務の重さを感じ、社会人としての自覚や教師としての使命感を深めていることが示唆される。

3) 授業の基礎的力量に関すること (45件) 初めて教壇実習に臨む学部生にとって、授業の基礎的力量の獲得は重要な課題の一つであったと考えられることから、以下のような代表的な記述が挙げられる。

授業に対する考え方 (12件)「子どもに何を学ばせたいのか、核をしっかりとっておくこと(自分の教えたいこと)の大切さを常に意識しておかなければいけないと思った。」、**指導方法・技術の修得 (12件)**「低学年の子どもは、ちょっと複雑な指示や曖昧な指示をするだけですぐに混乱するから、人にわかりやすく説明する。」「先生方は45分の授業の中でも細かな手だてをたくさん用意しており、自分の手だての少なさを実感した。」、**授業展開の考え方 (10件)**「自分が担当するのは1回の授業だけだが、常に単元の中での位置

表5 自由記述の分析結果

領域	記述内容の例	学んだこと			学んでおきたいこと		
		件数	合計	%	件数	合計	%
子ども理解の基礎的力量	子どもに対する考え方(子ども観)について	28	70	40.9	4	27	20.5
	子どもとのかかわり方について	22			12		
	生徒指導に関する基礎的力量について	20			11		
教師としての資質・態度	教師としての自覚・使命感の深化について	26	52	30.4	1	36	27.3
	社会人としての自覚について	18			3		
	教育現場の状況について	8			12		
	多様な経験について	0			20		
授業の基礎的力量	授業に対する考え方(授業観)について	12	45	26.3	8	43	23.6
	指導方法・技術の修得について	12			15		
	授業展開の考え方について	10			8		
	指導案の書き方について	6			0		
	教材研究の仕方について	5			12		
学級経営の基礎的力量		4	4	2.3	10	10	7.6
理論の重要性		0	0	0.0	16	16	12.1

づけを考えて授業を組み立てること。]

以上のことから、学部生が教育実習を通じて授業の基礎的力量を獲得したと認識しており、このことは、上述した教職に対する構え及び教授方法・技術の修得に対する意識の数量的分析の結果を支持している。

4) 学級経営の基礎的力量に関すること (4件)
学級経営の基礎的力量の獲得に関する記述はあまりみられない。ここでも、学部生は教壇実習を中心とする現行の教育実習において、学級経営の基礎的力量を獲得することは困難であると認識していることが示唆され、上述した数量的分析の結果を支持している。

3. 2. 2. 教育実習を終えて、大学を卒業するまでに学んでおきたいこと

学部生には、大学を卒業するまでに学んでおきたいことについて回答を求め、104名の回答が得られた(表5)。この点に関しては、数量的分析の結果において、実習経験が今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立っていることが示唆されている。そこで、学部生が実習経験を通じて今後の課題を明確化させ、大学を卒業するまでに何を学んでおきたいのかというものを質的データをもとに分析・考察することは、教育実習改革に資する基礎的資料を得ることにつながると考えられる。彼らの記述をみると、大きく5つの領域にわたっている。第一には、授業の基礎的力量に関すること、第二は、教師としての資質・態度に関すること、第三は、子ども理解の基礎的力量に関すること、第四は、理論の重要性に関すること、第五は、学級経営の基礎的力量に関することである。以下、代表的な記述内容について、小見出しをつけて述べる。

1) 授業の基礎的力量に関すること (43件) ここでは、以下のような代表的な記述が挙げられる。

指導方法・技術の修得 (15件)「発問次第で授業が大きくかわると実感したから、効果的な発問の仕方を学んでおきたい。」**教材研究の仕方 (12件)**「自分なりに教材を考えることは大切だと思ったから教材のとらえ方を幅広くしたい。」

以上の記述から、学部生が、授業実践の基盤である教材研究の進め方や、授業を展開する上で重要な役割を担う発問の仕方など、授業の基礎的力量に関する具体的かつ明確な課題を設定していることが指摘できる。

2) 教師としての資質・態度に関すること (36件)
大学を卒業するまでに学んでおきたいことについて、教師としての資質・態度に関する記述も多くみられた。

多様な経験 (20件)「子どもにたくさん話をすることができるから。先生の実体験が子どもには一番わかりやすく、想像しやすいものだから、様々な体験を

する。」**教育現場の状況 (12件)**「現在の学校状況を教師になる前に知っておきたい。」、「附属の小学校は、やはり子ども達がしっかりしている感じがしたので、公立の小学校を見てみたいと思った。」

以上のことから、教育実習において、社会人としての自覚、教師としての使命感を深めた学部生が、学校での活動だけでなく、学校外での多様な活動を通して、教育現場の状況や問題に目を向け、社会人として、教師としてのさらなる成長を目指していることが示唆される。

3) 子ども理解の基礎的力量に関すること (27件)
子ども理解の基礎的力量に関する記述は、上述した実習経験から学んだことの記述で最も多く挙げられており、そこから見出した課題、特に、子どもとのかかわり方やトラブルへの対応・対処方法を卒業するまでに学んでおきたいこととして記述している。

子どもとのかかわり方 (12件)「なかなか上手く信頼関係を結べない児童がいたから、児童とのコミュニケーション能力を学びたい。」**生徒指導に関する基礎的力量 (11件)**「子どもといっても一人一人必要とする支援の仕方が違うと感じたから、子どもそれぞれに応じた対応・指導を学んでおきたい。」、「叱るタイミングや叱り方がまだ未熟だったし、誉めることはもっと難しいと思ったから、叱ること・誉めることを学びたい。」

4) 理論の重要性に関すること (16件) 非常に興味深い内容として、以下のような代表的な記述が挙げられる。

理論の重要性 (16件)「理論と実践をリンクさせながら考えること、どちらの視点も大切であると思ったから。」、「理論通りに授業は進まないけど、なにもなしに授業はつくれなかったから理論を知っておく。」

以上のことから、学部生が、教育実習で得る知識・技能(実践知)だけでなく、大学の教職専門科目や教科専門科目で学ぶ知識(理論知)も不可欠であると認識していることが示唆される。

5) 学級経営の基礎的力量に関すること (10件)
ここでは、10件の記述があった。

学級経営の基礎的力量 (10件)「学級経営が大事だと感じたから学んでおきたい。」、「授業をすることだけが教師の仕事ではないから、学級経営のやり方を学んでおきたい。」

以上のことから、学部生は学級経営に関する基礎的力量の必要性を高く認識しており、養成段階において数少ない実践経験の場である教育実習において身につけることを望んでいることが窺える。この結果は、学部生が学級経営に関わる臨床的指導力の必要性を高く

認識していることを報告している神山ら（2005）の研究結果を支持している。

4. まとめ

本論文では、教育実習を経験した学部生を対象に実施した回想的質問紙調査の結果をもとに、学部生からみた教育実習の教育的意義を明らかにすることを目的とした。以下には、本論文で得られた知見を要約し、本論文のまとめとしたい。

教育実習の教育的意義に関わっては、まず、教職に対する構え及び教授方法・技術の修得に関して、学部生が教職に対する構え及び教授方法・技術の修得に教育実習は意義があると認識していることが数量的分析及び質的分析から示唆された。この他に、実習後の教職志望度別にみると、教職志望度の高い者ほど、教職を目指す自覚を身につけ、教師になるために必要な向上心や探究心を獲得していることが指摘できた。

つづいて、教育現場の実践状況の理解に関して、数量的分析及び質的分析から、学部生が初等教育の機能や役割について学び、子どもへの適切な対応や自らが教師として成長していくための学習の仕方を身につけ、教育についての自分の考えをもつために、教育実習は意義があると認識しており、実習経験を今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立っていることが示唆された。さらに、実習後の教職志望度別にみると、教職志望度の高い者ほど、教育実習を通じて、これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解を深め、実習経験を今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立っていることが指摘できた。

一方で、学部生は、現行の教育実習において、学級経営の基礎的力量を獲得することは困難であると認識していることが、質的分析の結果から、学級経営の基礎的力量への必要感が高いことが明らかになった。

今後の課題としては、第一に、学部生は、教育実習を通じて、学級経営に関する基礎的力量を修得することを望んでいる。2006年7月の中央教育審議会答申においても、教師としての基礎的力量の形成をめぐる問題にかかわって、教育実習の多様化・個性化が進められ、交流体験型や学校参加型、インターンシップ型などの新しい教育実習のあり方を検討することが求められている。今後は、学部生の望む学級経営に関する基礎的力量の修得に与える新しい教育実習の効果を明らかにしていく必要があるだろう。

第二は、学部生が実習経験を今後の学習課題の発見に役立っていること、特に、教職志望度の高い者ほどその傾向が強いことを考慮すると、学部生が実習経験

を振り返り、今後の課題を明確化し、その課題に取組み、自らの成長を確認する機会とする事後指導のあり方が重要になってくると考えられるので、その点に関しても検討していく必要があると考えられる。

【注】

- 1) 本研究では、研究手法に回想法の一種である回想的質問紙法を採用した。回想法では、過去のある時点に焦点を当て、個人の中で体系化された内容や過去のとらえ方を直接的に把握することができる。特に、回想的質問紙法は、比較的大量のデータを収集し、統計的かつ客観的に分析することができる。
- 2) 本論文は、日本教育工学会第23回全国大会（於：早稲田大学 2007年9月23日）において発表した内容を加筆・修正し、まとめなおしたものである。

【引用文献】

- 別惣淳二・長澤憲保「社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果—教員養成の個性化を志向した教育実習カリキュラムの開発—」『日本教師教育学会年報』8, 1999, 119-130頁。
- 別惣淳二・長澤憲保「社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果（Ⅱ）—実習前の教職志望度が実習生の教師としての力量形成に与える影響—」『学校教育学研究』14, 2002, 1-13頁。
- 別惣淳二「教育実習生の学びの過程に関する一考察—教師として成長としたと思うこと」の記述分析を通して—」『教育学研究紀要（CD-ROM版）』50, 2004, 178-183頁。
- カリキュラム改革研究プロジェクト（編）『子どもたちにとっての教育実習』愛媛大学教育学部附属教育実践研究指導センター・第二部門, 1997。
- カリキュラム改革研究プロジェクト（編）『教師にとっての教育実習』愛媛大学教育学部附属教育実践研究指導センター・第二部門, 1998。
- カリキュラム改革研究プロジェクト（編）『大学にとっての教育実習』愛媛大学教育学部附属教育実践研究指導センター・第二部門, 1999。
- 林孝「教育実習経験と教職志望意識の形成に関する一考察」『広島大学教育実践研究指導センター紀要』3, 1991, 11-21頁。
- 林孝「教育実習の機能に関する考察—実習生と実習校教員の意識の差異を中心に—」『学校教育実践学研究』1, 1995, 17-28頁。
- 今栄国晴・清水秀美「教育実習が教員志望動機に及ぼ

- す影響 事前・事後測定法による分析』『日本教育工学雑誌』17(4), 1994, 185-195頁.
- 神山貴弥・栗原慎二・高橋超・井上弥・林孝・鈴木由美子・山内規嗣・朝倉淳・伊藤圭子・植田敦三・木原成一郎・木村博一・松本仁志・山崎敬人・中村和世・小林秀之・谷本忠明・若松昭彦「臨床的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的研究」『学校教育実践研究』11, 2005, 25-35頁.
- 牧昌見「教師のライフ・サイクルと研修課題」岩城信一(編)『新教員研修読本』教育開発研究所, 1991, 91-92頁.
- 三島知剛「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」『日本教育工学学会論文誌』31(1), 2007, 107-114頁.
- 大野木裕明・宮川充司「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』44, 1996, 454-462頁.
- 佐藤静一・井島志保里「教育実習に関する教育心理学的研究—教育実習体験の変化過程—」『熊本大学教育学部紀要』25, 1976, 311-342頁.
- 佐藤静一「教育実習に関する教育心理学的研究(Ⅱ)—教職志望度と教育(共感)体験—」『熊本大学教育学部紀要』27, 1978, 229-238頁.
- 佐藤静一・松原恵治・金城亮・高野隆「教育実習開始時と終了時における教職に対する態度の変化」『熊本大学教育実践研究』6, 1989, 149-153頁.
- 米沢崇「学部生と現職教員の教育実習経験に対する意識の検討—教育実習の改善方略への示唆を求めて—」『教育学研究ジャーナル』3, 2007, 59-68頁.
- (主任指導教員 森 敏昭)

付表1 調査対象の属性

性別	女性	69.3%
	男性	30.7%
教壇実習回数	M (SD)	9.25 (1.48)
教職志望度	M (SD)	4.01 (1.05)
教職適性感	M (SD)	3.20 (.99)

※ 学部生 (N=137)

付表2 教育実習の教育的意義の因子分析結果

	第1因子	第2因子	共通性
第1因子 教職に対する構え及び教授方法・技術の修得			
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	.804	-.096	.541
10 自主性や積極性が培われることに役立つ	.727	-.005	.523
9 自己表現力を身につけることができる	.661	.037	.475
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	.642	-.023	.391
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	.631	.073	.472
4 教師になるために必要な向上心や探究心が得られる	.598	.028	.383
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	.543	-.119	.213
1 教職を目指す自覚が身につく	.496	-.030	.225
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	.474	.151	.354
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	.424	.164	.310
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	.410	.323	.469
5 学校の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	.385	.297	.406
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	.371	.080	.188
第2因子 教育現場の実践状況の理解			
13 人間教育における初等教育の機能や役割について学べる	-.124	.804	.515
18 学級経営の方法・技術が身につく	-.127	.801	.507
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	-.018	.729	.513
12 教育についての自分の考えをもてるようになる	-.061	.684	.411
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	.114	.628	.513
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	.179	.530	.453
23 校務を正確に処理する力が身につく	.173	.515	.426
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	.001	.485	.236
16 教師の役割について理解が深まる	.322	.378	.427
19 実習経験が今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	.276	.354	.345
因子間相関	第1因子	-	
	第2因子	.738	-

※ 米沢 (2007), 62頁の表3を引用した。