

教育実習指導の効果に関する研究（Ⅲ）

— 附属東雲小学校および同東雲中学校における実習生の意識変容に基づく検討 —

神原 一之 秋山 哲 石田 浩子 松前 良昌
林 孝 林 武広

1. はじめに

教員養成において重要な位置をしめる教育実習（以下、実習）の研究は、教員養成における普遍的ともいえるテーマであり、多種多様な研究が行われてきた。教員免許法の改正、大学のカリキュラム改正、さらに教員に求められる資質・能力の変遷によって、実習の位置づけに変化はあるが、全国の教員養成大学・学部では一貫して附属校園で実施されている。本学においても附属校園と大学が密接に連携し大学のカリキュラム改善や実習内容・方法の改善が推進されている。このことは附属校を有する大学が持つ大きな利点であり、今後も大学と附属校が連携を深め、将来の学校教育を担う学生の資質・能力を高めることを共通の目標として実習に関する研究を一層、推進する必要がある。

このような背景において筆者らは、過去数年来、附属東雲小学校（以下、東雲小）および同東雲中学校（以下、東雲中）を研究フィールドとして学校単位で取り組む実習指導に関する研究を進めてきた。この研究において筆者らは一貫して実習を通じた実習生の意識変容に焦点を当て、変容の実態を明らかにすると同時に変容に関わる実習指導の効果を見いだすことを目的として、実習開始前（以下、事前）と実習終了後（以下、事後）に実習生対象にアンケート調査を行ってきた。研究プロセスとして、それらの事前、事後の回答を基に意識が変容した内容を見だし、そこから指導の有効性を推測するものである。

本論では昨年度までの研究で解明が十分ではなかった点に焦点を当てて調査・検討を行ったので、その結果を報告する。

2. これまでの研究における課題と本研究の焦点

両校の実習の主たる目標は、林ほか（2011）で述べ

たように一貫して「教師としての自信を深め、教師をめざす意欲を高める」ことであり、全教員がその目標を共有し、指導指針や重点項目を設け、それぞれの教科・領域の特色を活かして指導に取り組んでいる。したがって、上述のように本研究では基本的に学校単位で当目標に対する実習成果を主軸としており個別の教科、領域、学級などの属性による分析と考察は実施していない。

まず、一昨年、昨年の研究とも、実習で実践する22の具体的項目、例えば板書の仕方、授業での子どもの意見の取り上げ方等について事前、事後で自信の有無を尋ねる質問を設定し、どのような内容に意識変容が見られるかを検討した。アンケート回答時には事前と事後の回答をペアとして対応させるため、回答には一人一人独自の識別マークを記すよう要請している。

一昨年では、事前、事後とも単に自信の有無を22項目から3項目選択させる形式でアンケートを実施し、おおまかな傾向を把握することができた。しかし各実習生が選択した3項目以外の意識変容については十分に把握できないなど調査精度にやや課題があり、十分な解析が行えなかった（林ほか、2011）。そこで昨年度では、一昨年と同じ内容項目について全て自信の有無を5件法で尋ねる形式で実施した。事前、事後の回答分布をペアとして検定を行った結果、事後に全ての項目において有意に自信が高まっていることがうかがえた。特に児童・生徒との関わり方やコミュニケーションなど児童・生徒と直接関わる内容に自信を深めていること、授業の企画に自信を深めている程度が高いが、自らの教科内容の知識・理解や問題行動を起こす児童・生徒への接し方ではさほど自信が高まっていないこともうかがえた。また、事後に行った実習指導項目の有効感（4件法）および教職への意欲高揚（5件法）も高いレベルであり、両校の実習の目標は達成

Kazuyuki Kambara, Satoshi Akiyama, Hiroko Ishida, Yoshimasa Matsumae, Takashi Hayashi and Takehiro Hayashi: A study on the effect of teachers' guidance for student teachers at Shinonome Elementary & Jr.High school, based on statistical analysis of pre-&post-questionnaires (Ⅲ).

されたとみなされた。さらに、これら2質問の関連を検定した結果、東雲小、東雲中とも授業に直接関わる指導と教職に就く意欲高揚に有意な関連がみいだされた(神原ほか, 2012)。

これらの研究で意識変容を尋ねた内容は実際の授業で使う細かな活動やスキルの要素が多かったため、実習指導内容との関連性を検討するうえで課題があり、意欲や実践的資質・能力に関する意識変容およびそれらと実習指導との関連性の検討が十分ではなかった。また、東雲小で教員から指摘が多い教科内容の知識理解不足に関する状況把握も不十分であった。

そこで本研究では、これらの点を明らかにすることを目標として、質問内容を教科内容理解に関するもの、意欲、実践的資質・能力に関するもの、勤務に関するものに整理、修正した質問を新たに再設定した。また東雲小向けでは、小学校の全教科について内容理解を問う質問を新たに設定した。

なお、本年度の両校の実習指導の目標と指針は神原ほか(2012)に述べている内容と同一である。本研究の調査方法も神原ほか(2012)と同一であり、各質問項目は両校で基本的に同じである。

3. 実習への質問内容

質問の項目は次の通りである。事後には実習指導のうちいくつかについての有効感、実習の目標達成、教職への意欲、教職としての自信を問う質問を設定した。事前アンケートは、実習開始日、事後アンケートは終了日に実施した。

A 事前と事後で共通の質問

(1) 実習生個々人の実践的資質・能力および意欲を問う質問 [事前、事後とも有り無し、あるいは高まった程度を全て5件法で回答]

- ・教科内容の知識・理解・技能(東雲小のみ)(事後:重要性の認識) 国語, 社会, 算数, 理科, 体育, 音楽, 図画工作, 道徳, 家庭, 生活科
- ・教科内容の知識・理解(東雲中のみ)(事後:重要性の認識)
- ・教科の実習, 実験, 実技などの技能(東雲中のみ)(事後:重要性の認識)
(以下全て東雲小, 東雲中共通)
- ・積極的に子どもとかかわる意欲(事後:重要性の認識)
- ・子どもとのコミュニケーション力
- ・指導教員とのコミュニケーション力
- ・授業を企画する力
- ・授業のための技能(板書など)
- ・子ども理解(子どもの状態や考えなど)

- ・実際の授業で臨機応変に対応する力
- ・問題行動を起こす子どもへ対応する力
- ・授業を評価する視点
- ・授業の反省・評価を活かす意欲(事後:重要性の認識)
- ・着実に勤務する自信

B 事前のみの質問 [実習目標の意識を問う質問 有り無しの程度を5件法で回答]

- ・実習の達成目標(高めたい力など)

C 事後のみの質問

(1) 教員による実習指導に対する有効感を問う質問 [有効と感じた程度を4件法で回答]

- ・授業の構想・企画
- ・授業する内容そのものへの理解
- ・指導案作成
- ・教材・教具の活用
- ・板書, 発問, 指示などの指導技術
- ・授業評価(良かった点, 改善すべき点などへの助言)
- ・生徒理解・把握(生徒の考え方, 学習状況など)
- ・生徒への接し方, コミュニケーション
- ・その他(自由記述) - 本論では省略

(2) 目標達成, 教職への意欲, 教職としての自信を問う質問 [それぞれの程度を4件法あるいは5件法で回答]

- ・自ら達成したいと思っていたことは達成できたか [4件法で回答]
- ・この実習を終え, 教職に就く意欲が高まったか [5件法で回答]
- ・将来, 教師として教育に取り組む自信が深まったか [5件法で回答]

4. 解析結果と考察

以下, アンケート回答のうち「ない」と「あまりない」を合わせて否定的回答, 「まあまあある」と「ある」を合わせて肯定的回答として記述する。

A 東雲小

(1) 教科の知識・理解に関する項目

まず, 今回初めて行った各教科の知識・理解に関する事前, および事後の回答集計結果を表1に示す。全体に「どちらでもない」が多く, 強い肯定「ある」の回答が非常に少ない。事前では国語, 算数の肯定的回答が多い。その他では, 音楽や家庭など実技を伴う教科で否定的回答が多い。事後では事前 비해, 「家庭」を除く教科で肯定的回答が増加している。特に国語, 算数が顕著であるが, 実技を伴う図工, 体育, 音楽でも肯定的回答が増加している。

表1 東雲小 教科の知識・理解の有無に関する
事前、事後の回答分布

	事前						事後						事前-事後比較			
	1	2	3	4	5	N	M	1	2	3	4	5	N	M	Z	p(両側)
国語	2.3	24.1	44.8	26.4	2.3	87	3.0	0.0	2.4	7.1	51.8	38.8	85	4.3	-6.884	0.00
社会	4.6	52.9	23.0	17.2	2.3	87	2.6	10.7	11.9	20.2	25.0	32.1	84	3.6	-4.639	0.00
算数	1.1	24.1	36.8	32.2	5.7	87	3.2	0.0	2.3	10.5	46.5	40.7	86	4.3	-6.596	0.00
理科	4.6	49.4	25.3	17.2	3.4	87	2.7	8.3	16.7	25.0	21.4	28.6	84	3.5	-4.220	0.00
体育	5.7	39.1	33.3	21.8	0.0	87	2.7	1.2	1.2	23.3	37.2	37.2	86	4.1	-1.710	0.00
音楽	10.3	41.4	21.8	24.1	2.3	87	2.7	1.2	5.8	18.6	43.0	31.4	86	4.0	-6.695	0.00
図工	9.2	39.1	35.6	13.8	2.3	87	2.6	0.0	0.0	15.1	52.3	32.6	86	4.2	-7.303	0.00
道徳	6.9	34.5	42.5	13.8	2.3	87	2.7	3.5	9.3	30.2	27.9	29.1	86	3.7	-5.694	0.00
家庭	11.5	51.7	24.1	11.5	1.1	87	2.4	25.9	19.8	29.6	13.6	11.1	81	2.6	-1.389	0.17
生活	10.5	33.7	38.4	17.4	0.0	86	2.6	23.2	8.5	23.2	20.7	24.4	82	3.1	-2.955	0.00

1:ない, 2:あまりない, 3:どちらとも言えない, 4:まあまあある, 5:ある 1-5列の単位は%
N:回答数, M:回答1-5を等間隔と仮定した場合の平均値
事前-事後比較:Wilcoxonの符号付き順位検定, Z:正の順位に基づく

そこで事前、事後の比較のため、Wilcoxonの符号付き順位検定を用いて事前-事後をペアとした検定を行った結果、表1中の右端欄に示すように「家庭」を除く全教科において有意に肯定感が高まっている(いずれも $p < 0.00$)。特に国語、算数の肯定感がより高まっているが、その理由として、これらの教科は授業時数が多いため授業を行う機会が多く、繰り返し教材研究に取り組んだことが考えられる。また、実技を伴う教科は時数が多いわけではないが、教材研究に加え実際に指導内容の試行などを繰り返したことで内容に関する肯定感を高めたと推察される。一方、社会、理科、家庭、生活は履修しない学年もあることから、ここでは参考程度にとどめておきたい。

(2) 実践的資質・能力に関する項目

資質・能力に関する事前、事後の回答集計結果を表2に示す。

事前では、否定的回答が多い項目と肯定的回答が多い項目とに分かれる傾向を示した。肯定的回答が多い項目は「子どもと積極的にかかわる意欲」、「着実な勤務」、「授業の反省を活かす意欲」があげられる。一方、否定的回答が多い項目は、「実際の授業で臨機応変に対応する力」および「問題行動を起こす子どもへ対応する力」である。また実際の授業で必須となる「子ども理解」、「授業を企画する力」、「授業のための技能」も否定的回答が少なくない。

事後では、いずれも肯定的回答が増えている。事前に肯定的回答が90%に達していた「子どもと積極的にかかわる意欲」は事後で、強い肯定「ある」が80%を超えている。否定的回答は、「問題行動を起こす子どもへ対応する力」を除き6%

以下である。「実際の授業で臨機応変に対応する力」では事前に50%に近かった否定的回答は事後で10%程度まで低下している。「問題行動を起こす子どもへ対応する力」においても事前の70%近い否定的回答が、事後では大幅に低下し13%程度であるが、肯定的回答は50%程度に止まっている。事後では「子どもとのコミュニケーション力」も事前で肯定的回答が50%程度であったが、事後では肯定的回答が90%以上、そのうち「ある」が50%を超えている。「着実な勤務」は事前でも肯定的回答が非常に多く、事後でも回答にほとんど変化が無い。

事前、事後の比較のためWilcoxonの符号付き順位検定を用いて事前-事後をペアとした検定を行った結果を表2中の右端欄に示している。なお右端欄に斜線がある項目は大学の授業とも関連が深いことから事前と事後で質問内容を変えている。したがって、ここでは事前、事後の比較は行っていない。ここで検定を行った項目では、「着実な勤務」を除きいずれも有意に肯定感が高まっている(いずれも $p < 0.00$)。

筆者らは、これらの実践的資質・能力項目はいずれも授業や子どもとの関わりと指導・アドバイスによって、より高まると考えている。実習生のこれらへの肯定感の高まりについては、別途、評価が必要であろうが、自己意識(認識)レベルでは確実に高まっている。これまでに林ほか(2011)および神原ほか(2012)に指摘するように、このような意識変容には実習における授業実践や学級指導等を通して子どもと直接、向き合っ関わりを深めることが寄与していると考えられる。ただし、「問題行動を起こす子どもへ対応する力」は長い経験と高い素養が必要であるため、短期間の実習では肯定感を持ちにくいと考えられる。

表2 東雲小、資質・能力の有無に関する事前、事後の回答分布

	事前						事後						事前-事後比較			
	1	2	3	4	5	N	M	1	2	3	4	5	N	M	Z	p(両側)
積極的に子どもとかかわる意欲	0.0	3.4	5.7	44.3	46.6	88	4.3	0.0	0.0	1.2	17.6	81.2	85	4.8	/	/
子どもとのコミュニケーション力	1.1	9.1	36.4	43.2	10.2	88	3.5	0.0	0.0	6.9	42.5	50.6	87	4.4	-6.731	0.00
指導教員とのコミュニケーション力	0.0	9.1	31.8	46.6	12.5	88	3.6	1.1	2.3	10.3	48.3	37.9	87	4.2	-4.719	0.00
授業を企画する力	1.1	29.5	53.4	11.4	4.5	88	2.9	0.0	4.6	18.4	55.2	21.8	87	3.9	-6.219	0.00
授業のための技能(板書など)	9.1	43.2	36.4	10.2	1.1	88	2.5	1.1	9.2	18.4	46.0	25.3	87	3.9	-6.439	0.00
子ども理解(子どもの状態や考えなど)	4.5	23.9	52.3	19.3	0.0	88	2.9	0.0	2.3	13.8	57.5	26.4	87	4.1	-6.762	0.00
実際の授業で臨機応変に対応する力	18.2	30.7	37.5	13.6	0.0	88	2.5	2.3	3.4	19.5	43.7	31.0	87	4.0	-7.292	0.00
問題行動を起こす子どもへ対応する力	21.6	46.6	27.3	4.5	0.0	88	2.1	1.1	11.5	35.6	43.7	8.0	87	3.5	-7.119	0.00
授業を評価する視点	4.5	39.8	33.0	20.5	2.3	88	2.8	0.0	4.6	26.4	44.8	24.1	87	3.9	-6.396	0.00
授業の反省・評価を活かす意欲	0.0	5.7	18.2	46.6	29.5	88	4.0	0.0	0.0	5.7	44.8	49.4	87	4.4	/	/
実習の達成目標(高めた力など)	1.1	4.5	14.8	52.3	27.3	88	4.0	/	/	/	/	/	/	/	/	/
着実に勤務する自信	0.0	5.7	8.0	44.3	42.0	88	4.2	1.1	0.0	10.3	32.2	56.3	87	4.4	-1.895	0.06

1:ない, 2:あまりない, 3:どちらとも言えない, 4:まあまあある, 5:ある 1-5列の単位は%
N:回答数, M:回答1-5を等間隔と仮定した場合の平均値
事前-事後比較:Wilcoxonの符号付き順位検定, Z:正の順位に基づく

(3) 教員による実習指導に対する有効感 [4件法]

事後に教員の指導やアドバイスに対する回答分布を表3に示す。ここでは、「全く役立たなかった」と「あまり役立たなかった」を否定的回答、「かなり有益であった」と「非常に有益であった」を肯定的回答として記す。

いずれの指導・アドバイスも肯定的回答が90%以上である。特に「授業評価」, 「子ども理解・把握」, 「板書, 発問, 指示などの指導技術」では70%前後が「非常に有益であった」と回答している。実際の授業づくりに直接関わる内容への指導やアドバイスが実習生にとって有益であったことがうかがえる。この結果は神原ほか(2012)とほぼ同じである。

表3 東雲小 教員の指導に関する有効感に回答分布

	1	2	3	4	N	M
授業の構想・企画	0.0	0.0	32.2	67.8	87	3.7
授業する内容そのものへの理解	0.0	1.1	39.1	59.8	87	3.6
指導案作成	0.0	0.0	44.8	55.2	87	3.6
教材・教具の活用	0.0	5.7	54.0	40.2	87	3.3
板書, 発問, 指示などの指導技術	0.0	2.3	28.7	69.0	87	3.7
授業評価(良かった点, 改善すべき点などへの助言)	0.0	0.0	28.7	71.3	87	3.7
子ども理解・把握(子どもの考え方, 学習状況など)	0.0	1.1	26.4	72.4	87	3.7
子どもへの接し方, コミュニケーション	0.0	2.3	31.0	66.7	87	3.6

1-4列の単位は%

1:全く役立たなかった, 2:あまり役立たなかった, 3:かなり有益であった, 4:非常に有益であった

N:回答数, M:回答1-4を等間隔と仮定した場合の平均値

(4) 実習の目標達成, 教職に就く意欲, 教師としての自信

実習目標の達成, 教意欲および教師としての自信についての回答分布を表4に示す。

これらの回答はいずれも肯定的回答が80%を超えており, 否定的回答は最大で12%である。否定的回答のうち強い否定を示す回答はいずれも皆無であった。また, 教職につく意欲では高い肯定感を示す「非常に高まった」との回答が40%に達している。そこで, a「教職への意欲」, b「教師としての自信」, c「実習の目標達成」の回答分布の関連を調べるためにFisherの直接法による検定を行った結果, これら3者の意識程度はいずれの組み合わせにおいても有意に関連がある(a-b: 30.888; p=0.00, b-c: 22.212; p=0.00, a-c: 20.178;

表4 東雲小 実習の目標達成, 教職に就く意欲, 教師としての自信の回答分布

単位 %			
実習の目標達成 n=84	教職に就く意欲 n=87	教師としての自信 n=87	
全くできなかった	1.2	低くなった	0.0
あまりできなかった	10.7	やや低くなった	2.3
まあまあできた	63.1	変わらない	5.7
充分できた	25.0	やや高まった	49.4
		非常に高まった	42.5
		非常に深まった	16.1

p=0.01)。

(5) 実践的資質・能力と教員による実習指導の寄与

実践的資質・能力項目における肯定感に対する実習指導の寄与を検討した。ただし, 前述のように今回の調査では, 教員の指導・アドバイス項目では, ほとんど全ての項目90%以上の肯定的回答であり, いずれも有益であったと考えられる。そこで, 実践的資質・能力項目において事前-事後で高まりが顕著であったa「実際の授業で臨機応変に対応する力」, b「問題行動を起こす子どもへ対応する力」, c「子ども理解(子どもの状態や考えなど)」, d「授業のための技能(板書など)」それぞれについて, 実習指導8項目の有効感との関連をFisherの直接法を用いて解析した。その結果, dについては有意な関連がある指導項目が見いだされなかったため, a, b, cについて有意な関連をもつ指導項目を表5に示した。

表5 東雲小 実習指導の有効感と実践的資質・能力の高まりの関連(検定結果)

n=93	a	b	c
授業の構想・企画	10.311	10.366	8.295
	0.020	0.020	0.028
授業する内容そのものへの理解	7.666	20.198	15.199
	0.013	0.004	0.009
授業評価(良かった点, 改善すべき点などへの助言)	9.789	7.432	1.858
	0.026	0.086	0.589
子ども理解・把握(子どもの考え方, 学習状況など)	15.761	11.411	6.506
	0.035	0.271	0.519
子どもへの接し方, コミュニケーション	14.794	16.972	8.732
	0.034	0.013	0.172

a:実際の授業で臨機応変に対応する力

b:問題行動を起こす子どもへ対応する力

c:子ども理解(子どもの状態や考えなど)

各欄の上段は統計量, 下欄はp, 塗色欄は有意(5%)

「授業の構想・企画」および「授業する内容そのものへの理解」の指導が, a, b, cの3項目すべてに有意な関連がある。一方, cの「子ども理解」では, 最も直接的な「子ども理解・把握(子どもの考え方, 学習状況など)」と「子どもへの接し方, コミュニケーション」は有意ではなく, 直接的な指導がかならずしも寄与しないことをうかがわせる。bでは子どもの問題行動のとりえ方として, 授業中の子どもの態度や教師の指示とは異なる活動などが含まれている可能性が示唆される。

B 東雲中

(1) 教科内容の知識・理解に関する項目および実践的資質・能力に関する項目

これらの項目の集計結果は表6の上から2行に示し

ている。「教科内容の知識・理解」および「教科の実習、実験、実技などの技能」とも肯定的回答は40%以下である。特に後者では、20%以下である。否定的回答も前者で26%、後者で48%であり高率と言えよう。これらの項目は基本的に大学での学習で達成すべきことであるので、実習ではその重要性を認識することが必要と考えられる。事後のこれらに対する重要性認識では、前者、後者とも肯定的回答が90%を超え、強い肯定「ある」もそれぞれ66%、75%に達していることから、当初の目的は達成できたと判断した。

表6 東雲中 教科の知識・理解・技能および実践的資質・能力の有無に関する事前、事後の回答分布

	事前					事後					事前-事後比較			
	1	2	3	4	N	1	2	3	4	N	Z	p(両側)		
教科内容の知識・理解	0.8	24.6	36.1	38.5	0.0	122	3.1	0.0	0.8	5.0	28.8	85.5	119	4.6
教科の実習、実験、実技などの技能	8.9	39.0	34.1	17.1	0.8	123	2.6	0.0	1.7	5.0	18.5	74.8	119	4.7
種々の生徒とかかわる意欲	0.0	1.6	8.1	51.2	39.0	123	4.3	0.0	0.8	1.7	25.4	72.0	118	4.7
生徒とのコミュニケーション力	0.0	8.9	46.3	39.0	5.7	123	3.4	0.0	5.0	22.7	43.7	28.6	119	4.0
指導教員とのコミュニケーション力	0.0	1.6	43.1	50.4	4.9	123	3.6	0.0	0.0	8.4	59.7	31.9	119	4.2
授業を企画する力	0.8	30.1	48.8	20.3	0.0	123	2.9	0.0	5.0	29.4	47.1	18.5	119	3.8
授業のための技能(板書など)	7.3	36.6	41.5	14.6	0.0	123	2.6	0.8	7.6	21.2	53.4	16.9	118	3.8
生徒理解(生徒の理解状態や考えなど)	4.9	27.8	47.2	20.3	0.0	123	2.8	0.8	6.7	22.7	50.4	19.3	119	3.8
実際の授業で臨機応変に対応する力	6.5	44.7	32.5	15.4	0.8	123	2.6	0.8	9.2	31.1	41.2	17.6	119	3.7
問題行動を起こす生徒へ対応する力	13.8	54.5	26.8	4.9	0.0	123	2.2	5.0	32.8	37.0	20.2	5.0	119	2.9
授業を評価する視点	0.8	23.6	47.2	27.6	0.8	123	3.0	0.8	10.1	17.6	52.9	18.5	119	3.8
授業の反省・評価を活かす意欲	0.0	1.6	7.3	51.2	39.8	123	4.3	0.0	1.7	4.2	21.8	72.3	119	4.6
実習の達成目標(高めたい力など)	0.0	1.6	5.7	61.0	31.7	123	4.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	119	0.0
進みに勤務する自信	0.0	1.6	5.7	35.0	57.7	123	4.5	0.0	2.5	8.4	32.8	56.3	119	4.4

1:ない、2:あまりない、3:どちらとも言えない、4:まあまあある、5:ある 1-5列の単位は%

N:回答数、M:回答1-5を等間隔と仮定した場合の平均値

事前-事後比較:Wilcoxonの符号付き順位検定、Z:正の順位に基づく(※負の順位に基づく)

(2) 実践的資質・能力に関する項目

この内容に関する項目の集計結果は表6の上から3行以下に示している。事前で、全体的に「どちらとも言えない」と回答の項目が多い。肯定的回答が多い項目は「積極的に生徒とかかわる意欲」、「授業の反省・評価を活かす意欲」、「実習の達成目標(高めたい力など)」および「着実に勤務する自信」があげられる。特に「着実に勤務する自信」は従来までの調査結果と同じく肯定的回答が90%を超えている。一方、否定的回答が多い項目は、「実際の授業で臨機応変に対応する力」、「問題行動を起こす生徒へ対応する力」でそれぞれ、51%、68%である。実際に生徒に向き合っただけで対応することへの力量不足を感じている者が多いと考えられる。

事後では、「着実に勤務する自信」以外の項目いずれも否定的回答と「どちらとも言えない」回答が減少し、肯定的回答が増加している。肯定的回答では、特に「指導教員とのコミュニケーション力」、「積極的に子どもとかかわる重要性の認識」および「授業の反省・評価を活かす重要性の認識」は90%を超えている。「授業のための技能(板書など)」、「生徒理解(子どもの状態や考えなど)」および「授業を評価する視点」では肯定的回答がそれぞれ、70%、70%、71%である。一方、否定的回答では「問題行動を起こす生徒へ対応する力」が38%であり、東雲小と同じ傾向が表出している。

いる。

事前、事後の比較のためWilcoxonの符号付き順位検定を用いて事前-事後をペアとした検定を行った結果を表6中の右端欄に示している。なお右端欄に斜線がある項目は大学の授業とも関連が深いことから事前と事後で質問内容を変えている。したがって、ここでは事前、事後の比較は行っていない。ここで検定を行った項目では、「着実な勤務」を除きいずれも有意に肯定感が高まっている(いずれも $p < 0.00$)。これらの実践的資質・能力項目は前述の東雲小の場合と同様、いずれも授業や生徒との積極的関わり、および指導・アドバイスによって、より高まるものである。実習生のこれらへの肯定感の高まりについては、教科それぞれの特徴なども含め、別途、評価が必要であろうが、自己意識(認識)レベルでは確実に高めることができたことと判断される。

(3) 教員による実習指導に対する有効感 [4件法]

事後に教員の指導やアドバイスに対する回答分布を表7に示す。ここでは、「全く役立たなかった」と「あまり役立たなかった」を否定的回答、「かなり有益であった」と「非常に有益であった」を肯定的回答として記す。

表7 東雲中 教員の指導に関する有効感の回答分布

	1	2	3	4	N	M
授業の構想・企画	0.0	1.7	23.5	74.8	119	3.7
授業する内容そのものへの理解	0.0	0.8	28.6	70.6	119	3.7
指導案作成	0.0	5.9	38.7	55.5	119	3.5
教材・教員の活用	0.0	3.4	39.5	57.1	119	3.5
板書、発問、指示などの指導技術	0.0	3.4	22.7	73.9	119	3.7
授業評価(良かった点、改善すべき点などへの助言)	0.0	0.8	26.1	73.1	119	3.7
生徒理解・把握(生徒の考え方、学習状況など)	0.0	4.2	31.1	64.7	119	3.6
生徒への接し方、コミュニケーション	0.0	3.4	42.9	53.8	119	3.5

1-4列の単位は%

1:全く役立たなかった、2:あまり役立たなかった、3:かなり有益であった、4:非常に有益であった

N:回答数、M:回答1-4を等間隔と仮定した場合の平均値

いずれの指導・アドバイスも肯定的回答が90%以上である。それらのうち「授業の構想・企画」、「授業する内容そのものへの理解」、「板書、発問、指示などの指導技術」および「授業評価(良かった点、改善すべき点などへの助言)」では強い肯定回答「非常に有益であった」が70%を超えている。実際の授業づくりに直接関わる指導やアドバイスが実習生にとって有益であったことがうかがえる。この結果も昨年とほぼ同じである。

(4) 実習の目標達成、教職に就く意欲、教員としての自信

実習目標の達成、教職に就く意欲および教員として

の自信についての回答分布を表8に示す。これらの回答はいずれも肯定的回答が卓越している。特に実習の目標である「教職に就く意欲」の肯定的回答は79%であり、そのうち強い肯定回答「非常に高まった」は37%あまりである。また、否定的回答は3%以下である。「実習の目標達成」は82%、「教員としての自信」は70%など高率の肯定的回答であった。また、両者の否定的回答は18%以下である。

そこで、a「教職に就く意欲」、b「教師としての自信」、c「実習の目標達成」の回答分布の関連を調べるためにFisherの直接法による検定を行った結果、これら3者の意識程度はいずれの組み合わせにおいても有意に関連があることが判明した (a-b: 40.423; p=0.00, b-c: 14.247; p=0.02, a-c: 35.92; p=0.00)。

表8 東雲中 実習の目標達成、教職に就く意欲、教師としての自信の回答分布

		単位 %			
実習の目標達成 n=116		教職に就く意欲 n=119		教員としての自信 n=118	
できなかった	0.0	低くなった	0.0	無くなった	0.0
あまりできなかった	17.2	やや低くなった	2.5	やや無くなった	10.2
まあまあできた	70.7	変わらない	18.5	変わらない	20.3
充分できた	12.1	やや高まった	41.2	やや深まった	52.5
		非常に高まった	37.8	非常に深まった	16.9

(5) 実践的資質・能力と教員による実習指導の寄与

前述の東雲小の場合と同様に、実践的資質・能力項目における肯定感に対する実習指導の寄与を検討した。基本的に教員の指導・アドバイス項目では、全ての項目が90%以上の肯定的回答であり、いずれも有益であったと考えられる。そこで、実践的資質・能力項目において事後で高まりが顕著であったa「実際の授業で臨機応変に対応する力授業のための技能(板書な

表9 東雲中 実習指導の有効感と実践的資質・能力の高まりの関連(検定結果)

n=118	a	b	c
授業する内容そのものへの理解	16.008		
	0.036		
板書、発問、指示などの指導技術	15.367		22.097
	0.029		0.001
授業評価(良かった点、改善すべき点などへの助言)		15.858	
		0.043	
子ども理解・把握(子どもの考え方、学習状況など)			14.931
			0.036
子どもへの接し方、コミュニケーション			18.396
			0.008

a:実際の授業で臨機応変に対応する力

b:授業のための技能(板書など)

c:生徒理解(子どもの状態や考えなど)

各欄の上段は統計量、下欄はp、塗色欄は有意(5%)

ど)」、b「授業のための技能(板書など)」およびc「生徒理解(子どもの状態や考えなど)」それぞれについて、実習指導8項目の有効感との関連をFisherの直接法を用いて分析した。a、b、cについて有意な関連を持つ指導項目を表9に示した。

aでは東雲小の場合と同じく「授業する内容そのものへの理解」に有意な関連がある。bでは直接的な「板書、発問、指示などの指導技術」の指導ではなく、「授業評価(良かった点、改善すべき点などへの助言)」と有意な関連がある。cでは直接的な「子ども理解・把握(子どもの考え方、学習状況など)」、「子どもへの接し方、コミュニケーション」に加え、直接的ではない「板書、発問、指示などの指導技術」にそれぞれ有意な関連がある。

5. まとめ

今年度の調査から導入した実践的資質・能力のうち意識変容が著しい項目として、「実際の授業で臨機応変に対応する力」、「生徒(子ども)理解(子どもの状態や考えなど)」および「授業のための技能(板書など)」が挙げられている。これら3項目は東雲小、東雲中共通であったことも特筆すべきことであろう。一昨年、昨年と本研究では質問が異なるので単純な比較はできないが、全体的には従来と同様な結果である。これらの項目は、実習において実際に児童・生徒に向き合う中で高められる実践的資質・能力であり、校種にかかわらず教職に就いたその日から必要になることでもある。その意味で、両校の実習生は内容的に有意義かつ効果的な実習を経験し、結果として「教職に就く意欲」や「教員としての自信」が一層高められたと見なされる。

教員による指導についても昨年とほぼ同じ結果が得られており、一貫した指導が継続されている成果である。さらに本研究の目的とした実践的資質・能力に意識変容に寄与した指導では、東雲小、東雲中それぞれ5項目が見いだされたが、そのうち「授業する内容そのものへの理解」、「授業評価(良かった点、改善すべき点などへの助言)」、「子ども理解・把握(子どもの考え方、学習状況など)」および「子どもへの接し方、コミュニケーション」の4項目は両校で共通している。筆者らは従来までの報告で授業づくりと子ども(生徒)理解に関する指導・アドバイスが実習指導の基軸であることを示唆してきたが、本研究でその点を明確にすることができたと考える。また、実習によって高められる実践的資質・能力およびそれらに寄与する実習指導の内容が小、中で共通であったことから、これらは校種を問わず最も本質的かつ重要な実践的資質・

能力およびその指導と言えよう。

これらの指導は附属校教員が実習において留意すべきことではあるが、附属校のみで対応できることではない。特に「教科内容の知識・理解」は実習を通してその重要性が改めて再認識できることから、今後、大学のカリキュラム改善と大学教員と連携した指導が一層重要となることは言うまでもないことである。

本研究は、実習生の自己評価の統計解析に基づいているので、おのずと考察には限界がある。今後は実習指導の効果について実習生個々の具体的な実習内容や教員による評価も加味し、更なる検討を進めたいと考える。

引用（参考）文献

- 1) 神原一之・秋山哲・川口浩・松前良昌・林孝・林武広(2012):教育実習指導の効果に関する研究(Ⅱ)―附属東雲小学校および同東雲中学校における実習生の意識変容に基づく検討―:広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 第40号, pp29-33.
- 2) 林 武広・神原一之・秋山哲・奥野正二・樽谷秀幸・松前良昌・川口浩(2011):教育実習指導の効果に関する研究(Ⅰ)―附属東雲小学校および同東雲中学校における実習生の意識変容に基づく検討―:広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 第39号, pp81-86.

