

【原 著】

1 年次教育実習プログラムの成果と課題の検討  
—平成 23 年度教育実習 I 受講生アンケートの結果から—

三島 知剛 山崎 光洋 高旗 浩志 関根 正美 渡邊 将勝  
赤崎 哲也 柴田 靖子 岸 晶子 太田 泰子 加賀 勝

Results and Issues in Student Teaching Program for  
Freshman at Okayama University on 2011

Tomotaka MISHIMA , Mitsuhiro YAMASAKI , Hiroshi TAKAHATA , Masami SEKINE  
Masakatsu WATANABE , Tetsuya AKAZAKI , Yasuko SHIBATA , Akiko KISHI  
Yasuko OHTA , Masaru KAGA

2012

岡山大学教師教育開発センター紀要 第 2 号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.2, March 2012

## 1 年次教育実習プログラムの成果と課題の検討

## —平成 23 年度教育実習 I 受講生アンケートの結果から—

三島 知剛<sup>\*1</sup> 山崎 光洋<sup>\*2</sup> 高旗 浩志<sup>\*3</sup> 関根 正美<sup>\*4</sup> 渡邊 将勝<sup>\*5</sup> 赤崎 哲也<sup>\*6</sup>  
柴田 靖子<sup>\*7</sup> 岸 晶子<sup>\*8</sup> 太田 泰子<sup>\*9</sup> 加賀 勝<sup>\*10</sup>

要旨：本研究の目的は、岡山大学教育学部における1年次の教育実習プログラムの成果と課題の検討であった。そのため、平成23年度の教育実習I受講生294名を対象に実習後に調査を行った。その結果、(1)教育実践力を構成する4つの力や附属学校園における実習目的の多くが達成されている、(2)4つの力のうち「コーディネーター力」「生徒指導力」の達成度が特に高く、「学習指導力」の学校種ごとの学習指導の特徴や違いを説明することは達成度が低い、(3)附属学校園が掲げる目的のうち、観察して学ぶことの達成度が高いが、実際に児童生徒と関わって学ぶことの達成度は低い傾向である、(4)実習中の実習生の取り組みに関しては、授業観察において事実を観察、記録することは取り組んでいるが、解釈的な授業観察や、協議会での発言は十分取り組めていない、の4点が主に示唆され、実習Iの課題や不安に対する学生の自由記述と併せて結果が考察された。

キーワード：教育実習、教職志望学生、学部1年生、教員養成

- ※1 三島知剛 (岡山大学教師教育開発センター)
- ※2 山崎光洋 (岡山大学教師教育開発センター)
- ※3 高旗浩志 (岡山大学教師教育開発センター)
- ※4 関根正美 (岡山大学大学院教育学研究科)
- ※5 渡邊将勝 (岡山大学教育学部附属小学校)
- ※6 赤崎哲也 (岡山大学教育学部附属中学校)
- ※7 柴田靖子 (岡山大学教育学部附属特別支援学校)
- ※8 岸晶子 (岡山大学教育学部附属幼稚園)
- ※9 太田泰子 (岡山大学教育学部附属中学校)
- ※10 加賀勝 (岡山大学大学院教育学研究科・岡山大学教師教育開発センター)

## I. 問題と目的

本研究の目的は、岡山大学教育学部における1年次の教育実習プログラムにおける成果と課題を平成23年度教育実習I受講生アンケート結果より検討することである。

教職志望学生は、大学に入学後、養成段階の4年間を通して大学での講義や演習、さらには学校園を場とするボランティアや教育実習、など様々なことを学びの場とし、教師として成長していく。その中で、教育実習が教員養成カリキュラムにおいて重要な位置づけを担っていることは周知の事実であり、教育実習の意義として、例えば黒崎(2001)によって「学校教育の実際を総合的・体験的に学ぶこと」「教職への意欲の喚起と使命感の自覚」など5点が指摘され

ている。そして現在の教員養成系大学・学部では、1年次から積み上げ方式により教育実習を設定し、学校現場において体験的に学べる機会と仕組みが構築されている。

また、1年次は教職志望学生にとって養成段階における最初の学びの時期とも言えるが、教職志望学生は入学前から既に教師や授業について多くの知識を習得していることが知られている。すなわち、Lortie(1975)によると学生は生徒の立場から約1万3千時間にも及ぶ教師の仕事の観察によって教師の振る舞いや授業のあり方についての知識を既に得ているという。そして、深見(2011)は、このことを踏まえた上で、自身の価値観や考え方を問い直すことが重要であり、自身の被教育体験によって形成され

たそれらの問い直しを図る最初の舞台が大学における養成段階の学びであると述べている。

そういった意味で1年次の教育実習は教職への意識や意欲を喚起すると共に今まで生徒の立場からしか見てこなかった教職というものを初めて別の立場から見ることができる貴重な機会と言え、1年次の教育実習の成果や課題、並びにあり方を検討していくことはより質の高い教員養成に向け重要だと考えられる。

このような中、岡山大学教育学部では1年次の教育実習プログラムとして教育実習Ⅰが設けられている<sup>1)</sup>。そして、実習Ⅰの目的として、①教育学部に入学した学生に学校現場を体験することにより、教職への意欲を喚起する、②教職へのスタートにあたって、大学4年間での自己教育課題をつかむきっかけを提供する、③学校現場を体験することにより、多様な子どもの発達過程や学校教育について実感する、の3点が設定されており、1年次に附属学校園の実際の教育を校種ごとに1日ずつ計4日間体験することになっている。

本稿では、平成23年度の1年次の教育実習Ⅰ受講生を対象としたアンケート調査の結果を基に1年次教育実習プログラムの成果と課題について考察することとする。

## Ⅱ. 方法

### 1. 調査内容と質問項目

実習Ⅰプログラムの成果の検証を行う項目として、以下のような項目を用いた。まず、岡山大学教育学部が実習Ⅰで学生に身につけさせたい教育実践力を構成する4つの力<sup>2)</sup>を測定する項目として岡山大学教職実践ポートフォリオより16項目用いた。また、実習校である岡山大学附属の学校園が校種ごとに掲げている目的を教育実習Ⅰの手引きより項目化し、計15項目用いた。さらに、実習中の実習生の授業観察態度など実習における実習生の具体的な取り組みを測定する項目を大学教員数名で協議の上、18項目用いた。

また、実習生の教職志向性を測定する項目として、教職志望度や教師への魅力感、教員採用試験の受験の意志を問う項目を設けた。なお、これらの回答は全て5件法であった。

最後に、附属学校園での観察・参加実習を行う際に、困難や不安を感じた点やそのことへの改善案や意見などの自由記述欄を設けた<sup>3)</sup>。

### 2. 調査時期・協力者

2011年に教育実習Ⅰを受講した教育学部生1年生294名（小学校教育コース148名、中学校教育コー

ス84名、養護教諭養成課程31名、幼児教育コース15名、特別支援教育コース16名）を対象に同年6月に調査を行った。

## Ⅲ. 結果と考察

### 1. 実習Ⅰの達成度について

実習生の実習Ⅰの達成度について検討する。そのため、①実習生が全体的に実習Ⅰで達成して欲しい事柄に関して達成できたと感じているのかどうか、②達成して欲しい内容として設定している事柄の中でより達成できたと感じる事柄やあまり達成できていないと感じる事柄はどのような事柄なのか、の2点を分析の観点においた。そして具体的な分析手順として、各項目ごとに中央値である3を基準とする1サンプルの $t$ 検定を行い（分析1）、次に各項目ごとに全体の平均値を基準値とした1サンプルの $t$ 検定を行った（分析2）。

#### ①教育実践力を構成する4つの力に関して

先述の観点で分析した結果をそれぞれ項目ごとに示したのがTable1である。

実習Ⅰの達成度についてそれぞれ見ていくと、まず測定した16項目のうちほとんどの項目において中央値3以上で有意差が見られていることがわかる。これは、実習Ⅰが実習生にとって少なからず意義のあるものであると実習生が感じていることを表しており、実習Ⅰの一定の効果を示唆するものであると言える。

次に、達成度の高かった内容と低かった内容に関して結果を見ていく。まず学習指導力のうち、「授業実践の記録を詳細に取り、教師や幼児・児童・生徒の様子を説明すること」のように、授業記録を事実として取ることや教師や児童の様子を説明することは実習Ⅰを通して十分達成できる内容に分類されていた。しかし、「学校種ごとの学習指導や授業設計の違いを説明すること」「学校種ごとの授業・学習指導の特徴を具体的に説明すること」のような学校種ごとの授業の実際や設計の特徴を説明することは実習Ⅰでは達成しにくいことが特徴として見出せる。

次に、生徒指導力に関しては、「幼児・児童・生徒と親しみをもって公平な態度で関わること」「教師が子どもの生活をどのように観察し、働きかけているかを理解すること」のような幼児・児童・生徒と親しみをもって公平な態度で関わることや教師の子どもへの働きかけの理解に関する内容が特に達成しやすいことが示唆された。また、生徒指導力の4項目のうち、達成度が低い部分への分類は1項目もなさ

Table1 実習生の実習 I 事後における教育実践力を構成する4つの力の項目ごとの平均値及び標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
達成度を高く認知している内容		
授業実践の記録を詳細に取り、教師や幼児・児童・生徒の様子を説明すること【学習指導力】	3.73 *	0.70
幼児・児童・生徒と親しみをもって公平な態度で関わること【生徒指導力】	3.91 *	0.82
教師が子どもの生活をどのように観察し、働きかけているかを理解すること【生徒指導力】	3.62 *	0.75
実習生同士で、子どもとの関わりから学んだことについて話し合うこと【コーディネート力】	4.07 *	0.81
実習校の教員と話した内容を説明すること【コーディネート力】	3.90 *	0.72
来校者にあいさつすること【コーディネート力】	4.14 *	0.87
教員としてふさわしい態度で実習し、教師になる夢をふくらませること【マネジメント力】	3.88 *	0.91
達成度を低く認知している内容		
学校種ごとの学習指導や授業設計の違いを説明すること【学習指導力】	3.04 <i>n.s.</i>	0.87
学校種ごとの授業・学習指導の特徴を具体的に説明すること【学習指導力】	3.14 *	0.84
来校者の状況について、学校種による違いを説明すること【コーディネート力】	2.10 *	0.76
実際に観察した学級や学年で行っている教師の仕事についてきちんと説明すること【マネジメント力】	3.19 *	0.79
子どもの安全や健康に配慮した学校環境の整備や工夫、それに伴う教育活動を観察すること【マネジメント力】	3.37 *	0.82
その他の内容		
実際の授業において、教師がどのように子どもの反応を生かして説明すること【学習指導力】	3.56 *	0.70
幼児・児童・生徒の発達の特徴について観察してきたことを説明すること【生徒指導力】	3.52 *	0.78
附属学校園における幼児・児童・生徒の実態についての特徴を具体的に説明すること【生徒指導力】	3.43 *	0.79
教職の職責と魅力、目指す教師像について語ること【マネジメント力】	3.52 *	0.93

※表中の\*及び*n.s.*は中央値3を基準値とした1サンプルの*t*検定結果である。

※\*:  $p < .05$ , *n.s.*: 有意差なし  $N=294$

※項目の分類の基準とした値は全体の平均値である3.51である。

※質問項目の【 】内は教職実践ポートフォリオで示されている4つの力を指す。

れなかったことから、生徒指導力は実習 I を通して比較的身に付きやすい内容であると考えられる。

次に「コーディネート力」は4項目中3項目が達成度が高い内容に分類されたことから、実習 I の成果が最も出ている側面であることが示唆された。一方で、残り1項目である「来校者の状況について、学校種による違いを説明すること」は達成しにくいことが示唆された。特にこの項目は全16項目中で最も得点が低く、5件法の中央値である3を大きく下回っていることから、教育実践力を構成する4つの力の下位項目16項目のうち、実習 I で最も達成しにくい側面であることが窺える。これは各学校1日ずつという短期間の実習では、そもそも来校者に出会う機会も少ないことが予想されるため、その上、学校種による違いを説明することは困難であるということなのだろう。この側面に関しては、実習事前事後指導も含め、説明を加えるなど積極的に情報提供していく必要が考えられる。

最後に、「マネジメント力」に関して記述する。「教員としてふさわしい態度で実習し、教師になる夢をふくらませること」が達成しやすい内容に分類されていた。このことは、学生が教育実習 I で実際の授業や子ども、教師といった様々なことを観察したり、関わることで教職への意欲が喚起されたこと、また実習 I はその側面への効果が特に強いことを意味しており、意義深い結果と言えるだろう。一方で、「実際に観察した学級や学年で行っている教師の仕事についてきちんと説明すること」「子どもの安全や健康に配慮した学校環境の整備や工夫、それに伴う教育活動を観察すること」の2項目は実習 I で達成しにくい内容として分類された。こういった場面を観察する機会が短期間の実習中では少ない、または観察や知る機会があっても説明できる場所まで深まりにくいことも考えられる。

## ②附属学校園が掲げる目的に関して

次に附属学校園が掲げる実習Ⅰの目的について検討する。なおここでは附属小学校、附属中学校が掲げる目的を項目化したもののみを分析対象とする<sup>4</sup>。

先述の観点で分析を行った結果がTable2である。結果を見ると、附属中学校で掲げている「生徒の精神的、身体的成長をみる中で、中学生の心理と身体の問題を具体的に結びつけて考えること」が唯一3を下回っているが、その他の項目については全体としては達成できたと実習生が感じていることが示唆された。このことより、附属学校園が掲げている目的は概ね達成されていると言える。

次に、達成度が高い内容と低い内容の分類結果を見

ていく。まず、「具体的な教師の指導活動を観察し、その実践活動を理解すること【小学校】」「具体的な教師の指導活動を観察し、中学校教育の特徴を理解すること【中学校】」のように小学校、中学校共に観察して学ぶことに関しては十分に達成できたと感じていた。一方で、「児童の生活実態をできるだけ詳しく観察し、児童が自分で考え、行動できる部分と教師のかかわりを必要とする部分を判断し、簡単なかかわりを行うこと【小学校】」「小学校教育の目標、教育課程を理解し、指導に参加するという体験をして指導方法を学ぶこと【小学校】」のように実際に児童に関わったり指導して学んだりすることは達成しにくい内容であることが明らかになった。また、「児童について、

Table2 実習生の教育実習Ⅰにおいて校種ごとに掲げている目的に対する項目ごとの平均値及び標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
達成度を高く認知している内容		
児童をその個性や発達という視点から捉えること【小学校】	3.61 *	0.78
小学校教育の特徴を理解すること【小学校】	3.59 *	0.73
小学校教育の目的、及び幼稚園・中学校・特別支援教育との違いを学ぶこと【小学校】	3.57 *	0.77
具体的な教師の指導活動を観察し、その実践活動を理解すること【小学校】	3.74 *	0.70
児童について、その見方や接し方を学ぶこと【小学校】	3.76 *	0.75
中学校教育の目的や教科担任制による教科指導など、幼稚園・小学校・特別支援教育との違いを学ぶこと【中学校】	3.67 *	0.81
具体的な教師の指導活動を観察し、中学校教育の特徴を理解すること【中学校】	3.62 *	0.66
教科の授業観察をできるだけ詳しく行い、学習者から指導者への意識の転換を図ること【中学校】	3.60 *	0.78
達成度を低く認知している内容		
児童の生活実態をできるだけ詳しく観察し、児童が自分で考え、行動できる部分と教師のかかわりを必要とする部分を判断し、簡単なかかわりを行うこと【小学校】	3.34 *	0.85
小学校教育の目標、教育課程を理解し、指導に参加するという体験をして指導方法を学ぶこと【小学校】	3.25 *	0.82
生徒の精神的、身体的成長をみる中で、中学生の心理と身体の問題を具体的に結びつけて考えること【中学校】	2.95 <i>n. s.</i>	0.85
生徒を生徒の個性や発達という視点から捉えること【中学校】	3.28 *	0.84
生徒について、その見方や接し方を学ぶこと【中学校】	3.25 *	0.90
その他の内容		
中学生の行動や成長・発達の過程を実感し、生徒理解・生徒指導・学級経営の必要性や重要性の認識を深めること【中学校】	3.44 *	0.88
中学校教育の目標や教育課程を理解し、授業観察等を通して、その指導方法を学ぶこと【中学校】	3.43 *	0.84

※表中の\*及び*n. s.*は中央値3を基準値とした1サンプルの*t*検定結果である。

※\*:  $p < .05$ , *n. s.*: 有意差なし  $N=294$

※項目の分類の基準とした値は全体の平均値である3.47である。

※【小学校】は、附属小学校で掲げている目的、【中学校】は附属中学校で掲げている目的を指す。

その見方や接し方を学ぶこと【小学校】「生徒について、その見方や接し方を学ぶこと【中学校】」の2項目は同じ子どもの見方や接し方を学ぶことを指しているが、小学校においては達成度が高い内容に分類された一方で、中学校においては達成度が低い内容に分類されていた。生徒理解のための時間を特に中学校において十分用意していくことが重要になってくると考えられる。

③実習 I での実習生の取り組みに関して

ここでは、実習及び実習中における実習生の取り組

みについて検討するために設定した 18 項目について検討する。先述の観点で分析を行った結果が Table3 である。結果を見ると、「同じクラスに配属された実習生の中で率先してリーダー的な行動がとれた」「導入」「展開」「まとめ」といった場面展開を押さえて観察記録をとった」が中央値 3 を下回っている、または中央値 3 と比較して有意差が得られていないが、その他の項目に関しては、全体としては取り組めたと実習生は感じていることが示唆された。

次に、十分取り組めたとする内容とそうでない内容

Table3 実習生の教育実習 I における取り組みに関する項目ごとの平均値及び標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
高く認知している内容		
身だしなみや持ち物等についてルールを守ることができた	4.39 *	0.76
教師の発問と園児・児童・生徒の反応に注目して、授業観察を行った	4.29 *	0.62
教師の板書に注目して、授業観察ができた	4.00 *	0.72
複数の子どもの授業（保育）中の様子や活動を記録した	3.79 *	0.90
休憩時間や昼休み等に自分から積極的に子どもとコミュニケーションをとった	3.88 *	0.95
同じクラスに配属された実習生と協力するなど積極的にコミュニケーションをとった	3.96 *	0.81
低く認知している内容		
「導入」「展開」「まとめ」といった場面展開を押さえて観察記録をとった	3.06 <i>n.s.</i>	1.02
児童・生徒のノートやワークシートに注目して授業観察を行った	3.53 *	0.91
授業観察記録には、事実に加え、疑問点や改善案など自分の意見を記述できた	3.43 *	0.95
授業協議会では受け身ではなく積極的に発言ができた	3.50 *	0.96
同じクラスに配属された実習生の中で率先してリーダー的な行動がとれた	2.60 *	1.01
その他の内容		
教育実習 I の手引を事前にしっかり熟読しておいた	3.64 *	0.87
附属学校園において、園児・児童・生徒の前でしっかり自己紹介スピーチができた	3.72 *	0.86
観察した授業（保育）の「本時の目標」を押さえ、授業（保育）観察を行った	3.57 *	0.84
子どもの個人差に配慮した教師の指示や発問を記録できた	3.69 *	0.89
授業観察時には特定の場所に限定せず、児童・生徒の表情や活動を見るためにその傍らに移動して観察した	3.75 *	1.02
教師が授業中に用いた教材や補助資料に注目し、授業観察できた	3.64 *	0.96
授業（保育）の前後に担当の教員に自分から挨拶するなど教員と積極的にコミュニケーションがとれた	3.65 *	0.93

※表中の\*及び*n.s.*は中央値3を基準値とした1サンプルの*t*検定結果である。

※\*:  $p < .05$ , *n.s.*: 有意差なし  $N = 294$

※項目の分類の基準とした値は全体の平均値である3.67である。

を見ていく。十分取り組めたと感じている内容として分類された「教師の発問と園児・児童・生徒の反応に注目して、授業観察を行った」「教師の板書に注目して、授業観察ができた」「複数の子どもの授業（保育）中の様子や活動を記録した」は、授業観察において教師の板書や発問や子どもの様子など事実に関することを観察することや記録に取ることを表しており、事実をしっかりと観察、記録するということが比較的取り組んでいるという結果であった。また、「休憩時間や昼休み等に自分から積極的に子どもとコミュニケーションをとった」「同じクラスに配属された実習生と協力するなど積極的にコミュニケーションをとった」といった、子どもや同じクラスの実習生とのコミュニケーションも積極的に取れていたという結果であった。このことは、実習生が学校園において授業を事実のレベルであるがきちんと観察し、子どもたちや実習生と積極的に関わることが特にできていることを表していると考えられる。

一方、同じ授業観察においても、「導入」「展開」「まとめ」といった場面展開を押さえて観察記録をとった」「児童・生徒のノートやワークシートに注目して授業観察を行った」「授業観察記録には、事実に加え、疑問点や改善案など自分の意見を記述できた」のような、授業場面を押さえることや子どものノートやワークシートを見ること、さらには見たことに対して自分なりの意見を観察記録に残すことは相対的に見ると十分取り組めていなかった。これはそもそも授業を見る視点や授業の見方をほとんど学んでいないと考えられる学部1年の段階であるため、当然と言えば当然の結果と言える。授業を見る視点や授業の見方等を今後学ばせる必要があるだろう。また、「授業協議会では

受け身ではなく積極的に発言ができた」「同じクラスに配属された実習生の中で率先してリーダー的な行動がとれた」といった、授業協議会やクラスの中でのリーダー的な行動に関することも十分取り組めていないようであった。実習生にとってこの段階で積極的に授業協議会で発言することを求めるのは酷ということなのだろう。しかし、授業協議会での発言の少なさには学生が授業観察のやり方や視点を十分持ち合わせていないことが関係していると考えられるため、この段階で十分取り組めないのは止む終えないとも言える。

## 2. 調査協力者の教職志向性について

ここでは、調査協力者が実習 I を終えた段階でどのような教職志向を持っているのかを検討する (Table4)。まず、「どの程度教職に魅力を感じているか」「教員採用試験を受験しようと考えているか」という設問の回答を見ると、8割弱がポジティブに回答していた。一方、「どの程度教師になりたいと思っているか」という設問の回答を見ると、約7割がポジティブに回答しているものの、約2割が迷っていると回答している。大半の学生がポジティブな教職志向をもっている一方で、教育実習 I を終えた後でも迷いの状態にある学生も2割程度いるという現状であった。本調査では、実習 I 前のデータを測定していないため、実習 I の直接的影響かどうかの考察には注意しなければならないが、大半の学生が高い教職志向性をもっているという現状は実習 I を終えた段階として望ましい結果と言え、先述の結果と合わせて考えると教職意識の醸成や意欲に少なからず教育実習 I が影響しているのではないだろうか。今後は、この教職志向性が高い学生に教師としての資質を引き続き適切に身につけさ

Table4 実習生の教職志向性に関する設問ごとの度数分布

設問: あなたは現在, 教員採用試験を受験しようと考えていますか					
	全く考えていない	あまり考えていない	迷っている	おそらく受験する	必ず受験する
実数(人)	6	14	33	107	134
比率(%)	2	4.8	11.2	36.4	45.6
設問: あなたは現在, どの程度「教師になりたい」と考えていますか					
	全くなりたくない	あまりなりたくない	迷っている	なりたい	とてもなりたい
実数(人)	4	15	61	103	111
比率(%)	1.4	5.1	20.7	35	37.8
設問: あなたは「教職」というものに, どの程度の魅力を感じていますか					
	全く魅力を感じない	あまり魅力を感じない	どちらとも言えない	やや魅力を感じている	とても魅力を感じる
実数(人)	2	9	36	97	150
比率(%)	0.7	3.1	12.2	33	51

N=294

せていくこと、並びに残りの学生、特に迷いを感じている学生を教職に向けていくことが必要だろう。

### 3. 実習Ⅰに対して学生が感じた困難や不安及びそれに対する改善案の自由記述

ここでは、学生が記述した自由記述の中で特徴的だったものを紹介し、教育実習Ⅰの改善に向けた基礎資料とする。

学生が実習Ⅰで感じた困難や不安に関する記述としてまず以下のような記述が見られた。

- 中学校の参加実習では、生徒と関わりを持つ機会がなかったので小学校や幼稚園と比べて刺激が少なく教員への意欲があまりかき立てられなかった。
- 中学校では生徒と関わる時間がなさすぎると思う。のように子どもともっと関わる時間が欲しかったという記述が見られた。先述の量的分析の結果にも表れているように、それだけ子どもと直接関わる機会が学生にとって有意義で教職への意欲を喚起するものにつながっていったということであろう。また、「子どもの見方や接し方を学ぶこと」に関して、小学校においては達成度を高く認知している内容に分類されたが、中学校においては低く認知している内容に分類されていたが、このことの原因の一つに子どもと関わる時間が十分にもてなかったということがあるのだろう。次に、
- 「教師の視点」というのが漠然としすぎていて具体的になにを見ればいいのかわかりづらかった。
- 初めて教育実習に行った日は、全く実習の経験がないため、ポートフォリオを読んでもどこをポイントに子どもを観察すればいいのか不安だった。
- 観察記録をどう書けばよいか分からなかった。
- 「自由に見てもいいですよ」と先生に言われたが、生徒たちの邪魔をしてはいけないと思ったので、なかなか近寄りにくかった。

というように授業観察視点や観察中の動きや立ち位置も含め、授業をどのように見ればいいのか分からないといった記述が見られた。授業観察に際しての具体的な視点や授業記録の書き方について具体的に説明をしておくことが必要だと考えられる。また、併せて授業記録の仕方についても明確な方向性を見出せず戸惑っている様子が窺える。授業記録の仕方についても例えば時間軸を設けて記録を取ると良いことなどの指標は提供していく必要があると考えられる。

もちろん、こういった自身の未熟さに気づき、今後の学習の方向性を自覚できたという意味でこのことも実習Ⅰの成果と考えることもできる。しかし、

- 具体的な指示が少なかったため、すこし不安だった。また教師の難しさも改めて痛感し不安になった。もう少しでもいいから明確な指示が欲しかった。自主的に考えるレベルを超えていた気がした。
- まだ何も学んでいない状況で現場に投入されるのはただの苦痛でしかない。ルールを知らずに練習や試合はできない。もう少し時間が経ってから実習に行かせるべき。

のように、指示の少なさやこの段階で実習に行くことが不安だという記述が何点も見られたことを踏まえると、その不安感を軽減していくための手立てを講じていく必要があると考えられる。

### IV. まとめと今後の課題

本研究の目的は、岡山大学教育学部における1年次の教育実習プログラムにおける成果と課題を平成23年度教育実習Ⅰ受講生アンケート結果より検討することであった。教育実習Ⅰの達成度について検討した結果、多くの側面で実習Ⅰの成果が見られ、特に授業や子どもの事実を観察することや教職への意欲を向上させることに成果が見られた。その一方で、解釈的に授業を観察することや、授業場面を押さえるといった授業観察は十分でできなかったことが示唆された。こういった授業観察の側面は今後、大学での講義や3年の主免実習等で十分学べると考えられるため、この段階で学んでおくべきことかどうかの議論は慎重にならないといけないが、学生の自由記述を通じた意見を踏まえると実習Ⅰの充実と同時に事前の学びの機会と仕組みを拡充させた上で実習Ⅰに取り組ませることを検討していく必要があるのかもしれない。

最後に本研究の課題について述べる。本研究は実習Ⅰ事後の1回のみで回想的調査であるため、教育実習Ⅰの成果を検討する上で注意が必要である。すなわち、不当に高く成果を認知している可能性を否定できない。今後は実習Ⅰ前後の変容データでもった検討も併せて必要になってくるだろう。また、専攻や副専攻、附属校種ごとの差異を含めた形であるため、結果の過度の一般化には留意しなければならない。今後は測定法の工夫も含めたさらなる知見の蓄積が必要であろう。



## 注

1. 正式には2年次の特別支援学校での実際の教育を2日間体験することも含めて教育実習Iとしている。(なお、この2日間は介護等体験7日間のうちの2日間を兼ねている。)
2. 4つの力とは、①学習状況の把握力、②授業設計力、③授業実践力、④授業の分析・省察力、からなる「学習指導力」、①子どもの発達の特徴を理解する力、②子どもの生活の実態を理解する力、③コミュニケーション力、④学校・学級での生活を指導する力、からなる「生徒指導力」、①実習生同士で協働する力、②実習校の教職員とつながる力、③協力者・連携機関を理解する力、④保護者、地域とつながる力、からなる「コーディネート力」、①セルフマネジメント力、②専門職マネジメント力、③学級・学年マネジメント力、④学校マネジメントを理解する力、からなる「マネジメント力」を指す。
3. なお、調査用紙にはこれらの内容以外に、実習生の大学生生活満足度などその他の質問項目も同時に含まれているが、本論文ではこの点は分析対象外としたためこの点に関しては詳細を記載していない。
4. ここで附属小学校、附属中学校の目的のみを分析対象としているのは、その他の校種においては、実習時期の関係で、分析をするにあたっての十分な回答を得ることが困難であったためである。

## 謝辞

本研究の実施にあたって、岡山大学の教育実習関係専門委員の先生方及び教師教育開発センターの教職員の皆様、並びに岡山大学附属学校園の先生方及び学生等の多くの方にご協力いただきました。心より御礼申し上げます。

## 引用文献

- 深見俊崇 (2011). 養成段階における学び 高谷哲也 (編著) 教師の仕事と求められる力量—新たな時代への対応と教師研究の知見から— (pp.209-217) あいり出版
- 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 pp.30-44) ミネルヴァ書房
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. The university of Chicago Press.

---

Title: Results and Issues in Student Teaching Program for Freshman at Okayama University on 2011

Tomotaka MISHIMA (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)

Mitsuhiro YAMASAKI (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)

Hiroshi TAKAHATA (Center for Teacher Education and Development, Okayama University)

Masami SEKINE (Graduate School of Education, Okayama University)

Masakatsu WATANABE (Primary School Attached to Faculty of Education, Okayama University)

Tetsuya AKAZAKI (Junior High School Attached to the School of Education, Okayama University)

Yasuko SHIBATA (School of Special Needs Education Attached to Faculty of Education, Okayama University)

Akiko KISHI (Kindergarden Attached to Okayama University)

Yasuko OHTA (Junior High School Attached to the School of Education, Okayama University)

Masaru KAGA (Center for Teacher Education and Development, Okayama University; Center for Teacher Education and Development, Okayama University)

Key words: student teaching, undergraduate trainee teacher, freshman, teacher training

---