

【原 著】

3年次教育実習に関する学生の意識の検討
—平成 25 年度受講生アンケートの結果から—

仲矢 明孝 三島 知剛 高旗 浩志 稲田 修一 後藤 大輔

A Survey Regarding Third-Year College Students' Consciousness of Student Teaching
Based on the Questionnaire Survey to Participants of Student Teaching in 2013

Akitaka NAKAYA, Tomotaka MISHIMA, Hiroshi TAKAHATA,
Shuuichi INADA, Daisuke GOTO

2015

岡山大学教師教育開発センター紀要 第5号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.5, March 2015

原 著

3年次教育実習に関する学生の意識の検討

—平成25年度受講生アンケートの結果から—

仲矢 明孝^{*1} 三島 知剛^{*2} 高旗 浩志^{*2} 稲田 修一^{*2} 後藤 大輔^{*2}

本研究の目的は、岡山大学教育学部で行われている3年次の教育実習（主免実習）に関する学生の意識を検討することであった。そのために、平成25年度の受講生アンケートより小学校教育コース、中学校教育コースの学生のデータを分析した。そして、実習前の実習生の実習に向けた取り組みや不安感、実習の充実度、実習前後の教職志向性の変容、教育実践力を構成する4つの力について着目した。その結果、(1)実習生の実習に対する不安は全体的に高く、特に授業に関する不安が高いが、指導教員や実習生との関係性に関する不安は低いこと、(2)実習の充実度が高いこと、(3)実習の充実度に関わらず教職への魅力感の実習前後で高まるが、教職志望度や教員採用試験受験意志は実習の充実度が高い学生が高まること、(4)実習の充実度が高い学生はそうでない学生に比べ4つの力のうち「学習指導力」を除く力において部分的に自己評価が高いこと、が主に示唆された。

キーワード：3年次教育実習、教職志向性、実習不安、教育実践力を構成する4つの力、実習の充実度

※1 岡山大学大学院教育学研究科

※2 岡山大学教師教育開発センター

I はじめに

教育実習が学生の成長に意義深く、教員養成段階における主要なプログラムの一つであることは周知の事実である。本稿では、岡山大学教育学部の3年次の教育実習（主免実習）に関する学生の意識を平成25年度の教育実習受講生アンケート結果を基に検討する。

岡山大学教育学部では、学習指導力、生徒指導力、コーディネート力、マネジメント力の4つの力で構成される教育実践力をバランスよく身につけた反省的で創造的な教員を養成することを目指し、教員養成を行っている。教員養成は、教員養成コアカリキュラム全体を通して行われるが、教育実習・体験的授業科目は一つの核になっていると考えられ、とりわけ3年次に行われる教育実習（主免実習）は、学生にとって実際に授業を実施することを伴うものであることから、学生への影響力も大きいことが予想される。そのため、学生は実習に対して不安を感じたり、事前準備を念入りに行ったりしていることが考えられる。そして、教育実習が学生にどのような影響力を与えているかを考えていく必要がある。

教育実習の成果や課題、実習前や実習後の大学カリキュラムや取り組みの検討を行っていく資料の一

つとして、教育実習を学生がどう捉え、どのような意識なのかを、実習の成果や本学であれば先述の教育実践力を構成する4つの力と共に検討していくことは重要であろう。そこで、本稿では、現在本学で教育実習Ⅲ受講生を対象に行っている事後アンケートの結果の一部を報告することとした。

II 方法

1 調査対象

調査対象は、平成25年度に教育実習Ⅲを受講した教育学部の学生であった。なお、同じ教育実習であっても後述する調査内容の中には、一部のコースの学生には答えづらい設問もあることを踏まえ、本稿では得られた回答のうち、小学校教育コース、中学校教育コースの学生を分析対象とした。なお、設問ごとの有効回答数は異なる。

2 調査時期

調査は、2013年11月と12月に実施された教育実習Ⅲの事後指導内において実施した。

3 調査内容^[1]

(1)実習前の実習生の不安感並びに取り組みについて

○実習前の不安感について

教育実習に対する不安を測定する尺度や項目に関してはこれまで先行研究がいくつもなされている（例えば、長谷川・浅野（2006）；西松（2008））。先行研究も参考にしながら以下のような教育実習不安に関する項目を作成した。実習前の実習生の不安感について「授業に必要な知識習得に関して」3 項目（項目例：授業に必要な教職教養の知識があるか不安だった）、「授業準備に関して」4 項目（項目例：学習指導案の書き方がよく分からず不安だった）、「授業実施に関して」5 項目（項目例：手際よく授業ができるか不安だった）、「子どもとの関係について」6 項目（項目例：子どもたちとうまくやっけていけるか不安だった）、「指導教員や実習生との関係について」2 項目（項目例：他の実習生とうまくやっけていけるか心配だった）の全 20 項目を設けた。なお、回答は「全くなかった」～「とてもあった」の 5 件法であった。

○実習前の実習生の取組について

実習前の段階（教育実習基礎研究を終えて教育実習Ⅲが始まるまで）に各設問に関してどの程度取り組んでいたかの質問項目（項目例：担当する単元について学習指導案を作成すること）を 12 項目作成した。そして、「全く取り組んでいない」～「一生懸命に取り組んだ」の 5 件法で回答を求めた。

（2）教育実習の充実度、教職志向性、教育実践力を構成する 4 つの力について

○教育実習Ⅲの充実度

教育実習Ⅲが充実していたかどうかを「非常に苦痛だった」～「非常に充実していた」の 5 件法で回答を求めた。

○教職志向性の変容

教職意識に関する設問として教職志望度、教員採用試験受験意志、教職への魅力感の 3 つについて実習前後を比較する形式でそれぞれ回答を求めた。なお、回答は教職志望度は「全くなりたくない」～「とてもになりたい」、教員採用試験受験意志は「絶対受験しない」～「必ず受験する」、教職への魅力感は「全く魅力を感じない」～「とても魅力を感じる」のように、どれも 5 件法であった。

○教育実践力を構成する 4 つの力

先述のように、岡山大学教育学部では「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」の 4 つの力で構成される教育実践力をバランスよく身につけた教員を育てることを目指している。その 4 つの力には、それぞれ下位項目としてさらに 4

つの力をもっている。すなわち、学習指導力 4 項目（項目例：子どものレディネスや学習状況を把握すること）、生徒指導力 4 項目（項目例：子どもの発達の特徴を理解すること）、コーディネート力 4 項目（項目例：実習生同士で協働して学習指導や学級経営等に取り組むこと）、マネジメント力 4 項目（項目例：自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと）、の計 16 項目を用いた。

Ⅲ 結果と考察

1 実習前の不安感及び取り組みについて

実習生が実習前にどのようなことに不安に感じていたのか、またどのようなことに取り組んでいたのかを検討する。そのため、①全体として不安感や取り組み度が高いのか低いのか、②より不安感や取り組み度が高い項目や低い項目はどのようなものなのか、という 2 点を分析の観点におく。そして、具体的な分析方法として、①に関しては、項目ごとに中央値 3 を基準とする 1 サンプルの t 検定を行い、②に関しては、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。すなわち、中央値を上回る平均値で有意差があった項目は不安感や取り組み度が高く、3 を下回る平均値で有意差があった項目は不安感や取り組み度が低い項目と言える。また、全体の平均値よりも高い平均値で有意差があった項目は不安感や取り組み度がより高く、下回る平均値で有意差があった項目は不安感や取り組み度がより低い項目と言える。不安感、取り組み度についてそれぞれ相対的に高いか低いかで項目を並べたのが表 1、2 である。

まず表 1 を見ていく。この中で、全 20 項目中、15 項目が中央値 3 以上で有意差が見られていることが分かる。それだけ実習生が実習前に不安感を抱いているということであろう。教壇実習を伴う教育実習経験は学生にとって初めてのことであることから、実習前に不安があるのは当然のことと言えよう。また、教育実習不安は実習が進むにつれ低下していくという知見も長谷川・浅野（2006）によって見出されていることから、不安感が高いことが必ずしも問題とは言えない。しかし、実習不安の低い者ほど教師効力感が高いことや、実習に対して興味・関心を抱き、実習が職業のスキルアップに役立つものであると期待する度合いも強いという知見も前原・平田・小林（2007）によって報告されていることから、実習不安をもたないことは難しいにしてもその程度を低めることは教育実習への実習生の取り組みや成果を検討

する上でも重要な可能性が考えられる。

また、より不安が高かった項目を見ていくと、授業に関する不安のみが分類されており、「授業に必要な知識習得」は3項目とも分類されていた。それだけ授業に対する不安感が高いということであろう。とりわけ手際よく授業を行うこと(項目1)や子どもの反応の事前予測や授業時の臨機応変な対応(項目2, 3)についての不安感、授業に必要な教科の指導法に関する知識(項目4)、子どもが自分の授業を理解してくれるか(項目5)が高かった。このうち、子どもの反応の事前予測や授業時の臨機応変な対応に関しては、授業や学級観察の機会を実習前にもつことや模擬授業を繰り返すことでいくらかは軽減が可能な側面であると考えられる。模擬授業の経験の重要性は清水・大濱・熊谷・植木・吉井(2011)によって

も指摘されていることであり、本学においても経験の機会は様々な授業を通して行われていることが推察されるが、実習生全員が授業者としての模擬授業経験を行うことは人数や時間的にも現実的でないことが予想される。そのため、限られた模擬授業の機会の中で効果を高めていく必要があるであろう。また、実習生同士が自主的に模擬授業を行う際に模擬授業後の協議が深まるような視点の提示を事前に行っていく必要があるかもしれない。

一方で、授業に関する不安でも板書や学習指導案の書き方に関する項目は、不安が高い項目に分類されなかった。指導案や板書計画については、実習前の段階である程度不安を軽減できているということなのである。また、子どもとの関係や指導教員や実習生との関係については多くが不安感の低い項目と

表1 実習生の実習前不安に関する項目ごとの平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
不安が高かった項目		
1. 手際よく授業ができるか不安だった【授業実施】	4.45 *	0.88
2. 子どもの反応が事前に予測できるか不安だった【授業準備】	4.41 *	0.85
3. 授業中に子どもから予想外の質問や回答が出た時に臨機応変に対応できるか不安だった【授業実施】	4.41 *	0.97
4. 授業に必要な教科の指導法に関する知識があるか不安だった【授業に必要な知識習得】	4.31 *	0.81
5. 子どもが自分の授業を理解してくれるか不安だった【授業実施】	4.27 *	0.91
6. 授業に必要な教職教養の知識があるか不安だった【授業に必要な知識習得】	4.05 *	0.91
7. 子どもをうまく叱ることができるかどうか心配だった【子どもとの関係】	4.04 *	1.05
8. 教材研究が十分できるか不安だった【授業準備】	3.99 *	0.98
9. 教え方が未熟で授業を聞いてもらえないのではないかと不安だった【授業実施】	3.97 *	1.15
10. 授業に必要な教科の内容に関する知識があるか不安だった【授業に必要な知識習得】	3.96 *	1.04
不安が低かった項目		
11. 他の実習生とうまくやっていけるか心配だった【指導教員や実習生との関係】	2.67 *	1.27
12. 失敗をして子どもに馬鹿にされないか心配だった【子どもとの関係】	2.70 *	1.20
13. 子どもたちをひいきせず平等に接することができるか心配だった【子どもとの関係】	2.73 *	1.24
14. 附属学校園の指導教員と良好な関係を築けるか心配だった【指導教員や実習生との関係】	2.99	1.17
15. 教育実習生なので子どもがなめてかかってこないか心配だった【子どもとの関係】	3.10	1.26
16. 休み時間に子どもとうまく関わられるか心配だった【子どもとの関係】	3.24 *	1.33
17. 板書計画が立てられるか不安だった【授業準備】	3.48 *	1.09
その他		
18. 学習指導案の書き方がよく分からず不安だった【授業準備】	3.73 *	1.09
19. 板書をきれいにできるか心配だった【授業実施】	3.62 *	1.20
20. 子どもたちとうまくやっていけるか不安だった【子どもとの関係】	3.58 *	1.29

※表中の*は、中央値3を基準とした1サンプルのt検定結果である

※*: $p < .05$

※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

※項目の【 】内は質問紙上で分類した不安の種類を指す

表 2 実習生の実習前の取り組みに関する項目ごとの平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
実習前によく取り組んでいた事柄		
1. 担当する学年・教科の教科書に目を通すこと	4.04 *	1.00
2. 担当する単元について学習指導案を作成すること	3.89 *	1.22
3. 担当する単元や授業の指導書に目を通すこと	3.72 *	1.24
4. 自分が担当する学年や単元, 教科の学習指導要領に目を通すこと	3.60 *	1.13
5. 担当する授業や単元の情報を文献や IT を使って集めること	3.44 *	1.27
6. 同じクラスに配当される実習生や教科の実習生と親睦を深めること	3.26 *	1.28
実習前にはあまり取り組んでいない項目		
7. 大学の教員に自分が担当する授業や単元について相談に行くこと	1.79 *	1.21
8. 事前に附属の担当教員に連絡をとって指導案を見ていただくこと	2.05 *	1.45
9. 教育実習 I (観察・参加実習) での学習を振り返ること	2.25 *	1.13
10. 教育実習 II (教育実習基礎研究) での学習を振り返ること	2.80 *	1.20
その他の項目		
11. 同じクラスに配当される実習生や教科の実習生と単元計画について話し合うこと	2.89	1.41
12. 『教職実践ポートフォリオ』に基づき自己課題を確認すること	3.15	1.19

※表中の*は、中央値3を基準とした1サンプルのt検定結果である

※*: $p < .05$

※項目の分類の基準とした値は全体の平均値である3.07である

して分類された。特に子どもとの関係の中でも、失敗して子どもに馬鹿にされること(項目12)、子どもに平等に接すること(項目13)について中央値3を下回っており、これは実習前に実際に実習校へ授業観察に行き、子どもの様子を見ていることから不安が軽減されたことが考えられる。また、実習生との関係については、他の実習生とうまくやっていくこと(項目11)について不安が低いことが分かる。大学附属学校における教育実習では、1クラスに複数の実習生が配属されることが多いと考えられることから、実習生同士の良好な関係性は実習をより良いものにするために必要な事柄の一つと考えられる。そういった意味でこの側面の不安感が低かったというのは重要なことであると考えられる。実習前の段階でいかに実習生同士の連携を強めておくかは教育実習を効果的なものにするための一つの視点であると考えられるだろう。不安感に関する結果から、実習生は子どもや他の実習生、指導教員といった他者との関係を築いていくことに関しての不安は比較的低い。授業などを通して子どもに指導することに関しては不安を感じている可能性が考えられる。

次に表2を見ていく。その結果、よく取り組んでいた事柄として「担当する学年・教科の教科書に目を通すこと」(項目1)のような、自身が実習で担当する授業に関わる様々なことへの準備が挙げられる。

また、「同じクラスに配当される実習生や教科の実習生と親睦を深めること」(項目6)においても良く取り組んでいた事柄に分類されていた。先述の実習不安に関する結果において、他の実習生とうまくやっていくことに関する不安が低かったのは、実習生同士の良い関係が実習前から築けていた、また築くための取り組みを学生が行っていたことが関係していることが推察される。

一方で、実習前によく取り組んでいた事柄に分類されたのは、項目6を除き、独力でできるものだと考えられる。是非は別として、附属や大学の教員に事前指導や相談を求めること(項目7, 8)や、これまでの大学の学びを振り返る(項目9, 10)はあまり取り組んでいない項目に分類された。このうち、教育実習の事前事後指導科目である教育実習IIでの学習を振り返ることが少ないという結果に関しては、教育実習IIを終えてから教育実習が始まるまでの期間での取り組みを尋ねていることから、実習に直接関係する担当授業の情報収集や準備に力を注いだのかもしれない。また、実習不安において、授業についての不安感が高いからこそ授業の準備に熱心に取り組んでいることが考えられる。

2 実習の成果に関して

ここでは、実習の成果に関するデータとして実習の充実度と、教職志向性の変容、教育実践力を構成

する4つの力に着目する。

(1) 実習の充実度に関して

まず、実習の充実度に関しては、回答分布を見ると、“非常に充実していた”“充実していた”が合わせると8割を超えていた(図1)。また、平均値(4.33)に対して、中央値3を基準とする1サンプルのt検定を行った結果も有意($t(225)=20.62, p<.01$)であること

から、実習生の実習の充実度の高さが窺え、実習の成果が示唆された。先述の実習不安の結果から、実習生の全体的な不安の高さや特に授業に対する不安の高さが見られていた。しかし、実習の充実度についての設問では、全体的に見ると、多くの実習生が実習を充実したものと捉えていることから、不安は大きいもののその中で全体的には実習を充実した経験にできている実習生が多いことが示唆された。多くの実習生が実習に充実感を感じているという結果は実習の効果を示唆しているものであると考えるが、充実したと回答できなかった残りの学生についての検討や“非常に充実していた”と回答する実習生をさらに増やしていくことが必要であろう。

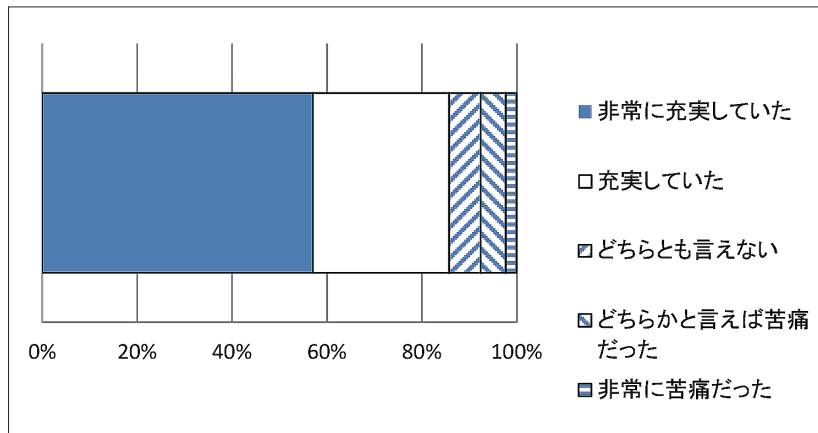


図1 実習の充実度

にできている実習生が多いことが示唆された。多くの実習生が実習に充実感を感じているという結果は実習の効果を示唆しているものであると考えるが、充実したと回答できなかった残りの学生についての検討や“非常に充実していた”と回答する実習生をさらに増やしていくことが必要であろう。

(2) 実習の充実度と教職志向性の変容、並びに教育実践力を構成する4つの力との関係

次に、実習の充実度の高低と教職志向性の変容や教育実践力を構成する4つの力との関係を検討していく。

そのために、実習の充実度に関する回答で、“非常に充実していた”“充実していた”と回答していた実習生を実習の充実度が高い高群とし、その他の学生を実習の充実度が低かった低群とした⁴⁾。

そして、まず教職志向性の各項目に対して群(高群・低群)と時期(実習前・後)の2要因分散分析を行った(図2~4)。その結果、教職志望度に関して有意な交互作用結果が見られた($F(1,224)=9.34, p<.01$)ため、単純主効果の検定を行った。その結果、実習前($F(1,448)=4.13, p<.05$)、実習後($F(1,448)=20.06, p<.01$)それぞれにおける群の主効果が見られ、どちらも有意に高群の方が得点が高いという結果が見られた。また、高群における時期の主効果($F(1,224)=37.76, p<.01$)が見られ、実習後に得点が高まるという結果であった。

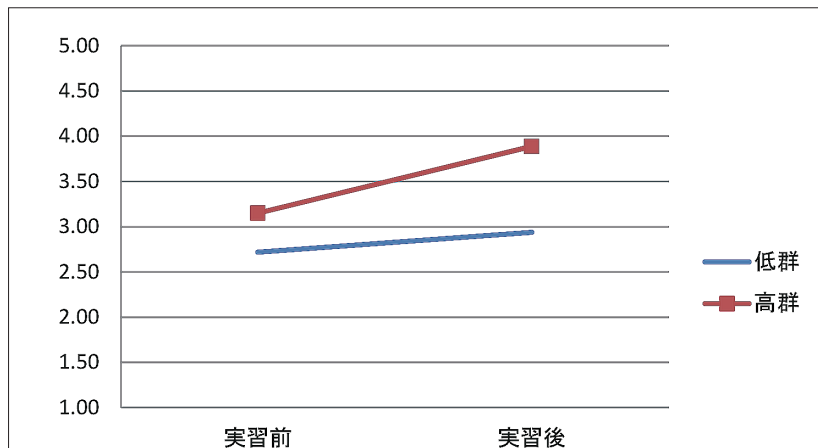


図2 実習充実度の高低別における教職志望度の変容

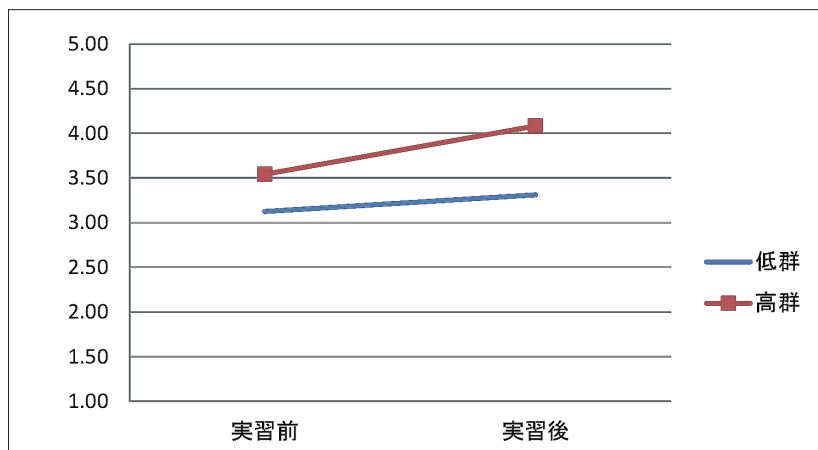


図3 実習充実度の高低別における教員採用試験受験意志の変容

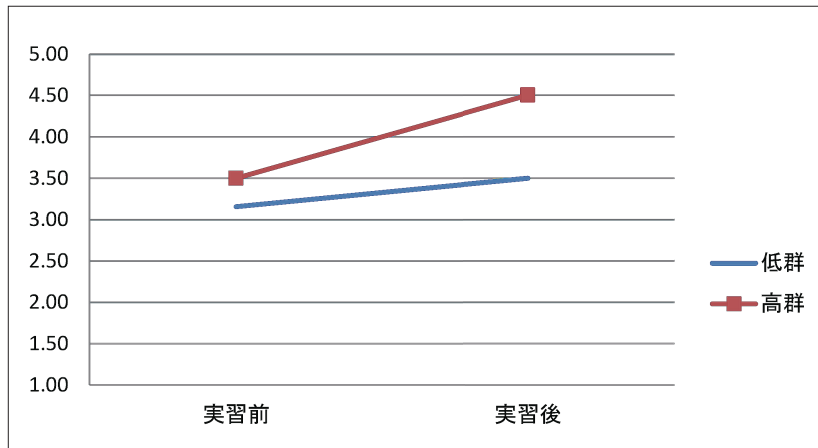


図 4 実習充実度の高低別における教職への魅力感の変容

同じく教員採用試験受験意志に関して、有意な交互作用結果が見られた ($F(1,224)=5.46, p<.05$) ため、単純主効果の検定を行った。その結果、実習後における群の主効果が見られ ($F(1,448)=10.35, p<.01$)、高群の方が得点が高かった。また、高群における時期の主効果 ($F(1,224)=25.56, p<.01$) が見られ、実習後に得点が高まるという結果であった。

同じく、教職への魅力感に関して、有意な交互作用結果が見られた ($F(1,224)=12.01, p<.01$) ため、単純主効果の検定を行った。その結果、実習後 ($F(1,448)=32.11, p<.01$) における群の主効果が見られ、有意に高群の方が得点が高いという結果が見られた。また、高群 ($F(1,224)=55.45, p<.01$)、低群 ($F(1,224)=6.49, p<.05$) それぞれにおける時期の主効果が見られ、それぞれ実習後に得点が高まるという結果であった⁹⁾。

教職志向性に関する結果から、教育実習に充実感を感じていることと実習前後での教職志向性の高まりに関係があることが示唆された。特に、教職志望度並びに教員採用試験受験意志に関しては、高群の学生が得点が高まっていた。このことから、実習に充実感を感じられることが実際に教師になりたいという思いや決意の高まりにつながっていく可能性があると考えられる。教育実習が実習生の教職志望度に影響を与えるという知見はこれまででもいくつも報告されており、児玉 (2012) は教育実習前後の教職志望程度の変化を調査した先行研究の成果を概観する中で、教育実習によって教職志望度が向上する学生も低下する学生も、変化しない学生もいることが示されていることを指摘している。このことを踏まえると、本調査の結果は回想法的なデータに基づくものであることには留意しつつも、教育実習が充実

していたと感じる実習生が大多数おり、彼らの志望度が高まったという本研究の結果は、本学の教育実習に大きな成果があったことを示していると言えるだろう。

また、教職への魅力感については、低群高群ともに有意な主効果が見られたことから、必ずしも実習に充実感を感じていなくても教職への魅力感の実習で高まる可能性があるようだ。実際に教職につくかどうかは別として教職への魅力感を実習で高めることができた

というのは実習の成果の一つと考えられるだろう。

次に、教育実践力を構成する 4 つの力の項目ごとに t 検定を行った (表 3)。その結果、生徒指導力の「子どもと共感的にコミュニケーションすることや、子ども同士のコミュニケーションづくりを指導すること」 ($t(36.69)=2.12, p<.05$)、コーディネート力の「実習生同士で協働して学習指導や学級経営等に取り組むこと」 ($t(224)=2.24, p<.05$)、「保護者や地域の人とコミュニケーションをとり連携すること」 ($t(43.44)=3.68, p<.01$)、マネジメント力の「自分で自分を律しつつ、意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと」 ($t(36.44)=3.59, p<.01$)、「教員の使命や職務について理解し、専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと」 ($t(224)=2.89, p<.01$)、「学級・学年目標の実現に向けて、子どもの集団に働きかけること」 ($t(224)=2.71, p<.01$)、において有意差が見られ、高群の方が得点が高かった。なお、学習指導力に関してはどの項目においても有意差が見られなかった。

このことから、教育実習を充実させることが実習後の 4 つの力に対する自己評価の高さに部分的であるが関係している可能性が示唆された。先述の教職志向性の変容に関する結果と併せて考えると、実習を通して教職志向性や教育実践力を高めていく上で実習生が実習を充実したものと捉えられることは重要であろう。また、4 つの力のうち、唯一実習の充実度との関連が見られなかった学習指導力についてだが、学習指導力というものは、実習前から大学の講義等を通して実習生が一様に力をつけていくことが予想される。また、実習においても学習指導力を高める機会として概ね同じような環境が準備されていると考えられる。従って、実習の充実度に関わらず一

表3 実習充実度低群, 高群, 並びに実習生全体の教育実践力を構成する4つの力に関する項目ごとの平均値

	低群	高群	全体
【学習指導力】			
1. 子どものレディネスや学習状況を把握すること	3.13	3.30	3.28
2. 学習指導要領や教育課程をふまえて, 学習指導案を作成すること	3.35	3.53	3.51
3. 様々な指導法を活用して, 子どもの学習状況に応じた授業を行うこと	3.34	3.36	3.35
4. 自他の授業実践を分析し, 授業の改善点を発見すること	3.97	4.09	4.07
【生徒指導力】			
5. 子どもの発達的特徴を理解すること	3.13	3.35	3.32
6. 子どもの生活の実態を理解すること	3.41	3.60	3.58
7. 子どもと共感的にコミュニケーションすることや, 子ども同士のコミュニケーションづくりを指導すること	3.44	3.85	3.79
8. 子ども理解に基づき, 学校や学級で子どもが楽しく生活できるよう指導すること	3.28	3.62	3.58
【コーディネート力】			
9. 実習生同士で協働して学習指導や学級経営等に取り組むこと	4.00	4.29	4.25
10. 実習校の教職員とコミュニケーションをとり, 連携すること	3.75	4.10	4.05
11. 学校に関わる協力者や専門機関と連携すること	2.63	2.76	2.74
12. 保護者や地域の人とコミュニケーションをとり, 連携すること	2.09	2.73	2.64
【マネジメント力】			
13. 自分で自分を律しつつ, 意欲と課題意識をもって教育実践に取り組むこと	3.50	4.06	3.98
14. 教員の使命や職務について理解し, 専門職として求められる資質・能力等を高めていくこと	3.31	3.74	3.68
15. 学級・学年目標の実現に向けて, 子どもの集団に働きかけること	3.19	3.60	3.54
16. 学校教育目標の達成に向けて, 学校組織の活動内容や運営について理解すること	3.16	3.40	3.36

※【 】は, 教育実践力を構成する4つの力を指す。

様にある程度の学習指導力を実習において身につけていることや, 実習の充実度の中身が本研究の結果で見られた, 実習生同士の協働や子どもへの指導や働きかけといった, 授業実践以外の要素から成り立っている可能性が推察される。

最後に, 実習の充実度群による差が見られていない項目もあるが, 得点が特に高かったものと低かった項目に着目する。まず得点が特に高かった項目として, 全体平均が4以上の項目に着目すると該当するのは, 学習指導力の「自他の授業実践を分析し, 授業の改善点を発見すること」, コーディネート力の「実習生同士で協働して学習指導や学校経営等に取り組むこと」「実習校の教職員とコミュニケーションをとり, 連携すること」, の3項目であった。これらの力は現段階でかなり身につけていると学生が感じているということなのだろう。特に「自他の授業実践を分析し, 授業の改善点を発見すること」に関しては, 学習指導力を実習後も自ら高めていくために必要不可欠な力であると考えられることから, 3年の実習後の段階で高い得点であることは実習の成果の一つであると考えられる。一方で得点が特に低かったものとして, 全体平均が中央値である3以下であった項目に着目するとコーディネート力の「保護者や地域の人とコミュニケーションをとり連携すること」「学校に関わる協力者や専門機関と連携すること」が該当していた。これらの力については, 現段階では身につけていないと学生が感じているということなのであろう。特に得点の低かった力については実習ではそもそも

経験しにくいことも予想されること^[4]から, 実習後の大学の授業や, 本学であれば, 4年次の教職実践インターンシップや教職実践演習等で培っていく必要があるだろう。

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3年次の教育実習に関する学生の意識を平成25年度の受講生アンケート結果から検討することであった。以下に本研究から得られた主な結果の概要を示し, まとめとしたい。

まず, 実習生の実習前の不安や取り組みに関する結果から, 実習生の実習に対する不安は全体的に高く, 特に授業に関する不安が高かった。一方で指導教員や実習生との関係に関しての不安は低かった。

次に, 実習の成果に関する結果から, 実習の充実度が高く認知されていた。また, 実習の充実度を基に高低の2群に分類し, 教職志向性の変容と教育実践力を構成する4つの力を比較した結果, 充実感の高低に関わらず教職への魅力感が高まるが, 教職志望度や教員採用試験の受験意志を強めるのは充実感を高く感じている学生であることが見出された。

また, 教育実践力を構成する4つの力に関する自己評価の結果から, 学習指導力を除く3つの力において部分的であるが, 充実感を高く感じている学生の方がそうでない学生に比べ得点が高いことが見出された。これらの結果から, 実習の充実感を高めていくことを通して実習の効果も高まっていく可能性

が示唆された。

では、実習生の実習の充実度を高めていくにはどうしたらいいのだろうか。一つは、実習生が求める学習内容を提供するということが考えられる。しかし、いくら必要であり、実習生が求めているとは言え、求めるだけ学習内容を提供するというには注意が必要であろう。森下・尾出・岡崎・有元（2010）は、教育実習のフィールド調査を行う中で調査対象である実習の学習環境には「実習のフォーマルなデザイン」と「実践を保持するためのインフォーマルなデザイン」といった特徴的なデザインが存在していたことを見出している。また、教育実践の場における学習の機会が、担当教員が行う教育実践の流れによって規定されるため、偶発的で一時的なものであることも示唆している。実習の限界を知り、制約の中で何を学習内容として提供するか、またどのような学習環境をデザインするかが教育実習を充実させていく上で重要であろう。

最後に、本研究の結果は、あくまで単年の結果であることや、教職志向性に関してのデータは、必ずしも教育実習の事前事後での変容データではないため、結果の解釈は慎重になるべきであろう。しかし、教育実習の一定の成果や実習に対する実習生の高い満足度を示したデータとも言えるだろう。現在、本学では教育実習後の調査を継続的に行っている。本稿では1年分のみのデータであるが、複数年にまたがるデータでもって結果を検討することや、実習改善に伴う調査の時期による結果の比較検討を行うことも必要になってくるだろう。引き続き、データを蓄積し、教育実習のさらなる充実や改善の際の検討材料の一助としていきたい。

注

1. ここで示しているのは、本研究で分析対象としたもののみであり、実際の調査では、その他にも設問を設けている。
2. 高群の実習生は、194名、低群の学生は32名で

あり、「学習指導力」の“子どものレディネスや学習状況を把握すること”“学習指導要領や教育課程をふまえて、学習指導案を作成すること”のみ低群の学生で未回答者が1名いた。

3. 教職志向性の3項目それぞれについて、有意な交互作用結果の他、時期や群の主効果 ($p<.01$) も見られていたが有意な交互作用結果が見られていたため、交互作用結果についてのみ取り上げ考察する。
4. ただし、本学の附属小学校における実習では、実習中に実習生が実習校の児童の保護者の方と懇談会を行う機会がある。

引用文献

- 長谷川順一・浅野文恵（2006）. 学校教育教員養成課程教科教育コース3年次生の教育実習不安（2）—専攻教科と専攻以外の小学校教科についての指導案作成と授業の実施— 香川大学教育実践総合研究, 12, 35 - 45.
- 児玉真樹子（2012）. 教職志望変化に及ぼす教育実習の影響過程における「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」の働き—社会・認知的キャリア理論の視点から— 教育心理学研究, 60, 261 - 271.
- 前原武子・平田幹夫・小林 稔（2007）. 教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 211 - 224.
- 森下 覚・尾出由佳・岡崎ちひろ・有元典文（2010）. 教育実習における学習はどのように構成されているのか—教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス— 教育心理学研究, 58, 69-79.
- 西松秀樹（2008）. 教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, 25, 85 - 96.
- 清水秀夫・大濱孝子・熊谷崇久・植木文貴・吉井健人（2011）. 教育実習生がもつ本実習中の不安に関する考察 群馬大学教育実践研究, 28, 301 - 308.

A Survey Regarding Third-Year College Students' Consciousness of Student Teaching

Based on the Questionnaire Survey to Participants of Student Teaching in 2013

Akitaka NAKAYA^{*1}, Tomotaka MISHIMA^{*2}, Hiroshi TAKAHATA^{*2},
Shuuichi INADA^{*2}, Daisuke GOTO^{*2}

Keywords: Student Teaching in the Third Grade, Professional Orientation, Anxiety for Student Teaching, Practical Teaching Skills, Satisfaction with Student Teaching

※ 1 Graduate School of Education, Okayama University

※ 2 Center for Teacher Education and Development, Okayama University
