

小学校の教育実習において学生が培う力とは

—全国の小学校教員、教員を目指す大学生を対象とした調査結果から—

西川 潔 (関西福祉科学大学 教育学部, knishikawa@tamateyama.ac.jp)

堀田 千絵 (関西福祉科学大学 教育学部, hotta@tamateyama.ac.jp)

馬野 範雄 (関西福祉科学大学 教育学部, umano@tamateyama.ac.jp)

宮野 安治 (関西福祉科学大学 教育学部, miyano@tamateyama.ac.jp)

What abilities college students should learn in teaching practice at elementary school:

Suggestions from the examination for elementary school teachers and college students

Kiyoshi Nishikawa (Department of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Chie Hotta (Department of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Norio Umamo (Department of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Yasuharu Miyano (Department of Education, Kansai University of Welfare Sciences, Japan)

Abstract

The aim of this study was to find the main learning ability in teaching practice at elementary school. Especially, considered the previous research, we focused on the claim advanced by the school teachers, compared to more reports toward students or university educators. We conducted the mail-in survey and asked the elementary school teachers to answer the two type's questions. The first question was consisted of eighteen learning contents in teaching practice. As a second question, we asked them to write to-be-learned contents in teaching practice freely apart from the first question. As a result, the five hundred-twenty nine valid answers were obtained. Eighteen items by first question consisted of 5 factors: (1) school management; (2) class management; (3) lesson practice abilities; (4) the understanding for special need education; (5) the qualifications as a teacher. All these factors had a high degree of internal consistency for Cronbach's alpha reliability for the scale. Moreover, the independence of categories was rated as the most significant learning content. Furthermore, in free descriptions, it seemed that thirty-two percent of teachers insisted on the significance of the positivity and motivation for learning. Our findings corresponded to previous studies for each type of school. For future direction, we need to examine how to cultivate the abilities as an acceptable member of society during a four-year university education.

Key words

teaching practice, elementary school teachers, the qualifications as a teacher, independence, positivity and motivation for learning

1. はじめに

学生が小学校教員免許を取得するにあたり小学校で行う教育実習は重要な位置づけとなる。その理由は、学生がそれまで大学で学んできたことを学校現場で生かすことのできる機会であるとともに、教育実習でしか学べない学校現場での実地体験が含まれるからである。さらに教育実習で見出した自己の課題やそこで学んだ事柄を以後の大学での学修で学びを深め、将来教員として学校現場に出たときに生かすことが求められるからである。しかし教育実習で学生が何を学ぼうと考えているのか、一方学校現場の教員は教育実習中に学生に対してどのような力を身に付けてもらいたいと考えているのか、そこに隔たりがないのかどうか考えることは重要な問題である。

そもそも、小学校教員として勤務する学生にとって大学養成段階で最も身に付けるべき力とは何だろうか。教育実習の先行研究は、教員養成系の大学、実習生を対象にした個別断片的な意識調査が多い(藤枝, 2001) ことに

加え、現在勤務している教員を対象としたものは少ない。そのことを踏まえ、本研究は、教育実習で培うべき力として文部科学省が作成した調査内容を改良し、本学学生と全国の現場教員に実施し比較検討することで、学生が培うべき力を見出すこととした。

1.1 学生を対象とした先行研究

教育実習にかかる先行研究に目を向けると、多くが実習生である学生を対象とした研究がほとんどである。これらに共通するのは、教育実習の事前事後で実習生の意識の何がどう変化したかを調べている。

例えば、比較的最近の研究として大杉・山本・田村(2017)は小学校教育実習を2ヶ月後に控えた学生に実習に対する期待と不安の度合いを5段階で尋ね、「期待」よりも「不安」の強い者が全体の7割弱に達し、その大部分が「授業づくり」であったという結果を見出している。また別惣・長澤(2016)は実習前と実習後の学生の資質能力の到達度評価についてまとめているが、そこでは小学校教育実習が2単位から3単位に増加したことによる学生の姿容を見るのが主となっている。さらに田中・石田・橋本・野上・岡田・平田(2016)は小学校教育実習を終えた3年生の学生を対象に実習校での配属学年、担当授業時数、

査定授業の教科、教職に対する意識の変化等を調査している。そこでは、「分かり易く授業を展開していく力」「子どもの学習状況、悩み、要求、生活状況等を適切に把握する力」「子どもに積極的に関わっていく熱意や態度」の順に教師の力量として重要だと実習生が感じていることを示した。また、深見（2013）では、大学1年次からの4年間において授業の展開過程において授業中の子どもの動きや表情に関する事項をどの程度実習生が留意するようになったかの縦断的变化をみている。

以上のように、実習生を対象とした先行研究では、実習生が不安を感じる分かり易い授業展開力を育成することが重要だとしている。

1.2 大学、教育委員会を対象とした先行研究

文部科学省（2015）では、教員養成段階で身につけるべき項目を広く設定しその重要度を大学と教育委員会にたずねた。このうち大学における結果を表1に示した。小学校教諭の養成において、大学が相対的に重視するのは、「主体的・協働（協同）的な学びを実現するための指導力」「教員としての心構え、熱意、識見」であった。

表1：教員養成段階において特に身につけるべき重要度の高い3項目（文部科学省，2015）

	1位	2位	3位
小学校	主体的・協働的な学びを実現するための指導力	教員としての心構え、熱意、識見	発達障害など特別の支援を必要とする児童に対する指導

また、中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(2015)では「現職研修の改革」「採用段階の改革」「養成段階の改革」の3点が示されており、大学教育を指す「養成段階の改革」では「学校現場や教職に関する実際を体験させる機会の充実」と「教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修の認識」の必要性が重視されている。

1.3 現場教員を対象とした先行研究

以上における大部分の先行研究は、実習生、大学、教育委員会を対象とした研究がほとんどである。実際に実習校の現場教員を対象とした研究は、阿久津（2007）や小林（2007）における英語科教員を対象としたものがある。これらの研究で明らかになっているのは、中高の英語教員が重視していることとして、第1に教職への熱意と意欲や生徒を理解しようとする姿勢、第2に指導略案と教具教材、第3に適切な発音、ALTとのコミュニケーションや英語での授業と回答している。特に第1点目の教育に対する熱意や意欲については、1.2で示した大学側や教育委員会における結果と符合する。しかし、比較的最近の池田・小川・武石（2013）における特別支援学校教員

を対象とした研究は、障害のある子ども理解の重要性を現場教員が重視しているとしている。

現場教員を対象とした研究は、全国規模で現場教員を対象に行われたものではなく、校種や教科の影響もあり、結果にも乖離がみられる。つまり、現場教員が教育実習生にどのような力を培ってもらいたいのか、また現場教員との比較から学生は教育実習でどのような力を身に付けることを望まれているのかといった観点で議論した研究は認められず、先行研究からは十分に予測できるほどの資料が蓄積されていない。また、大学、学生、現場教員を対象とした先行研究が使用している質問項目も、汎用性が高いものではなく、教科や校種に影響を受けているものが多い。

1.4 本研究の目的

以上のことを踏まえ、本研究では以下3点を目的とする。1点目は、教育実習にかかわる力について、現在の教育に根差した比較的汎用性の高い内容として文部科学省（2015）を参考に、質問項目を作成する。また作成した教育実習で培うべき項目の成分を見出すとともに、質問項目の信頼性を確認することとする。2点目は、1点目を踏まえ、教育実習において学生が身に付けたいと考えている力と学校現場が求める力を比較しその特徴を明らかにすることである。3点目は、1、2点目を踏まえ今後の大学の実習指導においてどのようなことに重点を置く必要があるのか考察する。

2. 方法

2.1 調査時期

2017年8月から9月であった。

2.2 調査対象者及び手続き

全国の小学校600校を無作為に抽出し、各学校長に対し、これまで実習指導に携わったことのある教員2名を選出し、本調査に回答を依頼する文書と共に郵送した。調査はA4用紙1枚とし調査項目を両面に渡って記載した。その際、個人情報漏れることの無いよう配慮する旨、倫理的配慮事項についても明記し、調査への同意欄を設けた。また、教員を目指す学生1,2年生100名に対して、調査協力への同意書への同意を得た後、実施した。

2.3 調査内容

調査内容は2部から構成した。

- (1) 文部科学省（2015）を参考に、主に現場教員が分かりやすい文章に修正するという形で著者らによって作成された18項目（表2）
- (2) (1)とは別に他にも学び、深めてもらいたい力は何かであった。

なお、(1)については、「現時点で、小学校の教育実習でどの程度、それぞれの項目について教育実習生に学ん

表 2：小学校の教育実習で学生に学ばせたい力に関する調査項目

1	各教科の指導にかかわる専門的な知識や能力。
2	教員としての知識・技能を活用して、子どもの主体的な学習活動を展開する指導力。
3	学習指導成果を的確に評価し、授業改善に役立てる力。
4	ICT を活用した授業力。
5	学習目標を踏まえ、教科横断的・系統的な視点から教材について理解し、学習活動を展開できる力。
6	キャリア教育に関する知識・技能と実際の指導力。
7	共同・交流学習に関する知識・技能。
8	教員として意欲的に教育活動に取り組む態度、心構え。
9	教員としての自覚や責任感をもって取り組み、主体的・協働的に自己成長を図る力。
10	児童、保護者、教職員とのコミュニケーション力や問題解決力。
11	児童理解の方法やそれを踏まえた指導力。
12	いじめや不登校への対応能力。
13	児童が学級に親しみをもてるような指導力。
14	危機管理、危機回避等の学校安全に関する対応能力。
15	園と小学校、小学校と中学校、特別支援学校との接続や円滑な移行にかかわる対応能力。
16	学年経営、教師間連携、校務分掌にかかる業務について、リーダーシップやフォロワーシップを発揮する対応能力。
17	障害に関する知識・理解。
18	発達障害をはじめとする特別な援助配慮が必要な児童にかかわる指導力。

でほしいと思われませんか。それぞれの項目ごとに4つの番号から選んで○をつけてください。」という指示とともに、各項目に対して、4（特に重要視している）3（どちらかといえば重要視している）2（あまり重要視していない）1（重要視していない）の4件法で回答を求めた。(2)を設定した理由は、自由記述式で行うことにより、現職教員の意見をニュアンスを含めより詳しく知ることができるためであった。

3. 結果と考察

小学校教員 529 名から回答が得られ（回収率 44.0 %）、大学生 100 名は回収率 100 % であった。

回答のあった小学校教員の平均年齢は 43.8 歳、年齢範囲は 22 歳～62 歳であり、20 代は 42 名、30 代は 145 名、40 代は 146 名、50 代は 162 名、60 代は 16 名、年齢の未記入者は 18 名であった。一方学生の平均年齢は 18.9 歳、年齢範囲は 18 歳～20 歳であった。

調査の結果を基に、3.1 教員と学生において 18 項目のどの項目の評定平均値に差が見られるか、3.2 質問項目の因子分析による成分及び項目の信頼性の確認、3.3 3.2 を踏まえ、各因子において教員と学生とで重視する力のパターンにどのような違いがみられるか、3.4 3.3 の結果を踏まえた自由記述の特徴の 4 点から検討する。

3.1 教員と学生における 18 項目ごとの評定平均値の差について

図 1 を見ると 18 項目のうち大部分にわたって教員よりも学生の方が、評定平均値が高いように見てとれる。実際に教員と学生において、どの項目に評定平均の間に差が見られるか t 検定を行った結果を t 値と効果量とともに表 2 に示した。図 1 及び表 3 の結果を要約すると、教育実習に参加していない学生においては、「教員として意欲的に教育活動に取り組む態度、心構え」及び「教員としての自覚や責任感をもって取り組み、主体的・協働的に自己成長を図る力」の 2 項目において学生よりも教員の評定平均値が高くなった。効果量を加味すると、「教員としての知識・技能を活用して、子どもの主体的な学習活動を展開する指導力。」「児童理解の方法やそれを踏まえた指導力。」については r が .10 に満たず、教員と学生とでみられる差に大きな効果は見られないが、その他の項目では学生の方が教員より高い評定値を示しこれについては十分な効果量を認めた。

3.2 18 質問項目の因子成分と信頼性の確認

次に、今回作成した質問項目の因子パターン別に検討するため、18 項目の成分を見出すとともに、その信頼性を確認することをした。18 項目の平均値、標準偏差の算出後、各項目における回答の偏向傾向について二極化する項目や天井効果、床効果を示す項目はなかったため、以降では、18 項目すべてを分析の対象とした。18 項目に対して主因子法による因子分析を行った結果、5 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度 5 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった項目や因子負荷量が複数の因子にかかる項目は見られなかったため、最終的な因子パターンと因子間相関を表 4 に示した。なお、回転前の 5 因子で 18 項目の全体の分散を説明する割合は 64.3 % であった。

第 1 因子は 6 項目で構成されており、校種間連携、校内や教職員との連携が高い負荷量を示していた。学校全体をあげた連携を活用し教科横断的な視点で教育を展開する必要のあるキャリア教育、ICT の活用、危機管理対応と関連するため、「学校運営」因子と命名することとした。第 2 因子は 4 項目から構成され、教員としての知識技能を活用した授業での学習活動に高い負荷量を示したことから「授業実践」因子と命名した。第 3 因子は 4 項目から構成され、保護者や教職員とのコミュニケーションを図りながらも、学級に所属する児童の理解や実際の対応力としてまとめられることから「学級経営」因子とした。第 4 因子は 2 項目から構成され、障害に対する理解やそれを踏まえた指導力にまとめられるため「特別支援」因子とした。最後の第 5 因子も 2 項目から構成され、教員としての取り組み態度、意欲、責任や自覚をもって主体的に活動するという点にまとめられるため、「資質能力」因子とした。

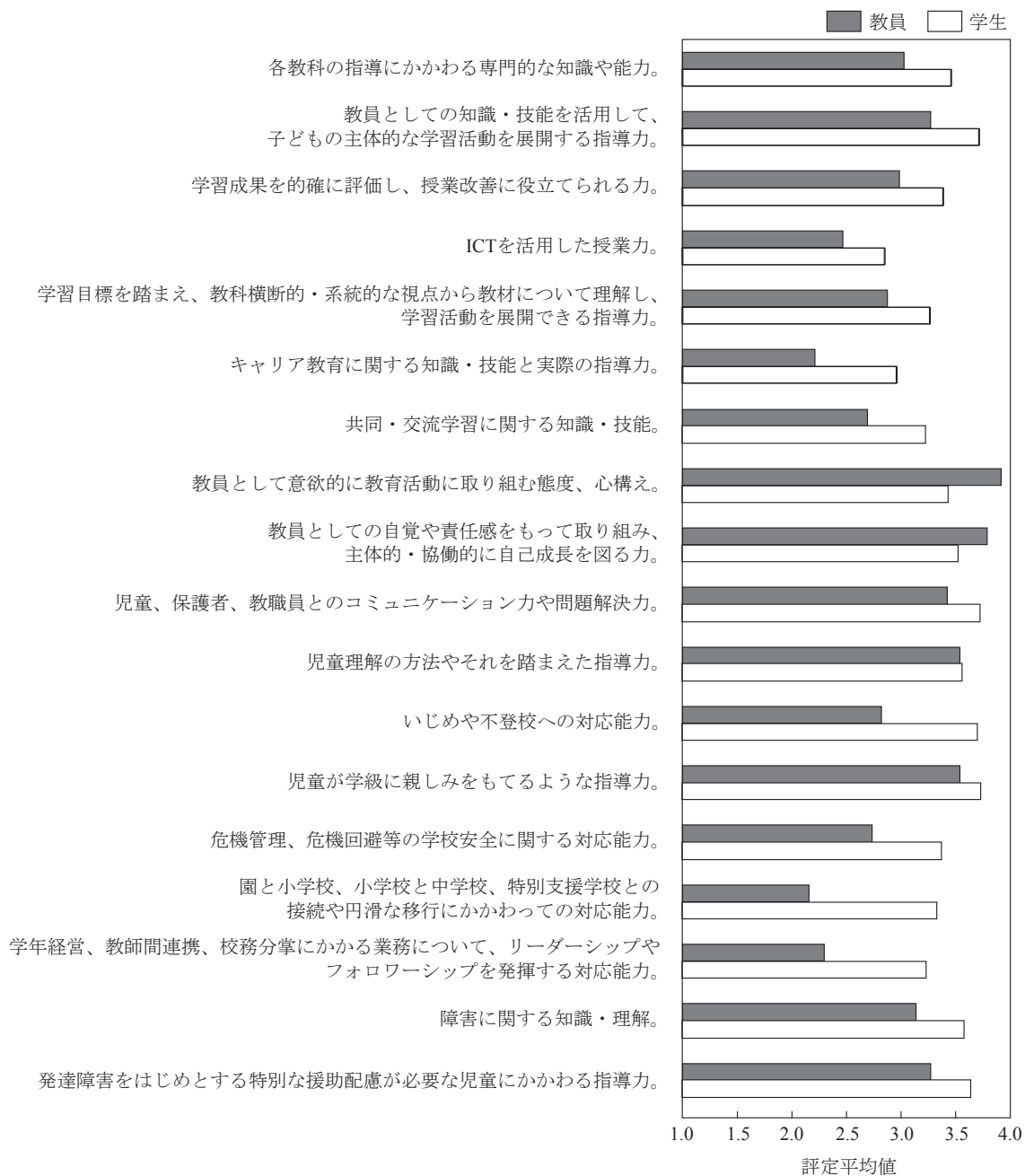


図1：各項目における教員及び学生の評定平均値

教育実習で培う内容について、5つの下位尺度に相当する項目の相関係数を算出し、それを表5に示した。その結果、「学校運営」「授業実践」それぞれと「資質能力」因子には相関関係は見られなかったが、その他の下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。

また、内的整合性を検討するために、各下位尺度の α 係数を算出したところ、表4にあるように、「学校運営」と「特別支援」では.80以上、「授業実践」では.78、「学級経営」においては.66を示し、十分な値を示した。下位尺度「資質能力」は.60とやや低い値となったが、これは下位尺度に含まれる項目数が2項目と少ないためであり、それを考慮すれば十分な内的整合性を有していると考え

られる。

3.3 各因子における教員と学生とで重視する力のパターンにどのような差があるか

次に、3.2において得られた各因子(カテゴリ)において、本研究の主目的である教員と学生とでは教育実習で培うべき内容についてどのような違いがみられるのか検討するために、カテゴリ(5:学校運営/授業実践/学級経営/特別支援/資質能力)×対象者(2:教員/学生)の混合要因の分散分析を実施した。その結果、カテゴリ($F(1, 627) = 54.48, MSe = .68, p < .001$)、対象者($F(4, 2508) = 203.42, MSe = .18, p < .001$)それぞれの主効果が有意であっ

表 3 : 教員及び学生の項目ごとの t 検定結果

項目	t 値	r
各教科の指導にかかわる専門的な知識や能力。	3.95 ***	.14
教員としての知識・技能を活用して、子どもの主体的な学習活動を展開する指導力	2.21 *	.08
学習成果を的確に評価し、授業改善に役立てられる力。	3.05 **	.11
ICT を活用した授業力。	6.60 ***	.23
学習目標を踏まえ、教科横断的・系統的な視点から教材について理解し、楽手活動を展開できる指導力。	3.51 ***	.13
キャリア教育に関する知識・技能と実際の指導力。	7.98 ***	.28
共同・交流学習に関する知識・技能。	10.82 ***	.37
教員として意欲的に教育活動に取り組む態度、心構え。	-5.57 ***	.20
教員としての自覚や責任感をもって取り組み、主体的・協働的に自己成長を図る力。	-3.55 **	.13
児童、保護者、教職員とのコミュニケーション力や問題解決力。	3.04 **	.11
児童理解の方法やそれを踏まえた指導力。	2.58 *	.09
いじめや不登校への対応能力。	14.72 ***	.47
児童が学級に親しみをもてるような指導力。	6.60 ***	.23
危機管理、危機回避等の学校安全に関する対応能力。	9.73 ***	.33
園と小学校、小学校と中学校、特別支援学校との接続や円滑な移行にかかわっての対応能力。	16.53 ***	.51
学年経営、教師間連携、校務分掌にかかる業務について、リーダーシップやフォロワーシップを発揮した対応能力。	12.31 ***	.41
障害に関する知識・理解。	3.60 ***	.13
発達障害をはじめとする特別な援助配慮が必要な児童にかかわる指導力。	4.74 ***	.17

注：* は有意水準を表す。* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, r は効果量を示す。

た。

まず、3.1 でも述べたように、全体として学生は教員と比べ評定値が高かった。また、カテゴリについて Tukey 法による多重比較を行ったところ、資質能力は、学級経営 ($t(2508) = 6.03, p < .001$)、特別支援 ($t(2508) = 12.50, p < .001$)、授業実践 ($t(2508) = 16.43, p < .001$)、学校運営 ($t(2508) = 36.21, p < .001$) それぞれよりも評定値が有意に高く、学級経営は特別支援 ($t(2508) = 6.47, p < .001$)、授業実践 ($t(2508) = 10.40, p < .001$)、学校運営 ($t(2508) = 30.18, p < .001$) よりも高いことがわかった。また特別支援は授業実践 ($t(2508) = 3.93, p < .001$)、学校運営 ($t(2508) = 23.71, p < .001$) よりも高く、授業実践は学校運営 ($t(2508) = 19.78, p < .001$) よりも評定値が高いことがわかった。つまり、学校運営、授業実践、特別支援、学級経営、資質能力の順に評定値が高くなることがわかった。

また交互作用が有意であった ($F(4, 2508) = 75.71, MSe = .18, p < .001$) ため、単純主効果検定を実施したところ、教員 ($F(4, 2508) = 244.12, MSe = .18, p < .001$)、学生 ($F(4, 2508) = 35.01, MSe = .18, p < .001$) とともに有意であった。まず教員の結果について、カテゴリにおいてどのような差がみられるか Tukey 法による多重比較を行った。なお、以下について、t 検定の自由度は 2508 であり、 $p < .001$ であったため記載を省くこととする。

資質能力は、学級経営、特別支援、授業実践、学校運営よりも高く (すべて、 $t > 19.27$)、また、学級経営は、特別支援、授業実践、学校運営それぞれよりも高かった (すべて、 $t > 5.95$)。また、特別支援は授業実践、学校運営よ

りも高く (すべて、 $t > 4.83$)、授業実践は学校運営よりも高かった ($t = 24.19$)。つまり、教員においては、学校運営、授業実践、特別支援、学級経営、資質能力の順に評定値が高くなることがわかった。一方、学生の結果についても、カテゴリにおいてどのような差がみられるか Tukey 法による多重比較を行った。その結果、学級経営が、授業実践、資質能力、特別支援、学校運営よりも有意に高かったが (すべて、 $t > 3.06$)、授業実践、資質能力、特別支援の間に差は見られなかった (すべて、 $t < 1.03, ns$)。また、学校運営は、授業実践、資質能力、特別支援の 3 カテゴリよりも有意に低く評定されることがわかった (すべて、 $t > 5.26$)。つまり、学生は、学級経営を最も高く評定するが、次いで授業実践、資質能力、特別支援は差がなく、学校運営を最も低く評定することがわかった。

3.1 及び図 2 に基づく分析結果を踏まえると、全体として学生は教員よりも高く評定することがわかった。それに加え、教員も学生も教育実習で培う力として学校運営の重要度が最も低いという点では共通していた。一方、教員は学生よりも資質能力を最も重視するのに比べ、学生は学級経営を最も重視すること、さらにそれ以外の授業実践、資質能力、特別支援についての重要度が学生は同程度に高いことも明らかとなった。また教員は、学校運営、授業実践、特別支援、学級経営、資質能力の順にそれぞれを明確に区別して重視するという特徴をもつことが明らかとなった。

表 4：因子パターンと因子間相関

	因子				
	I	II	III	IV	V
園と小学校、小学校と中学校、特別支援学校との接続や円滑な移行にかかわっての対応能力。	.93	-.12	.01	-.01	-.03
キャリア教育に関する知識・技能と実際の指導力。	.83	.10	-.14	-.03	.04
学年経営、教師間連携、校務分掌にかかる業務について、リーダーシップやフォローシップを発揮する対応能力。	.78	-.08	.08	-.05	.02
共同・交流学习に関する知識・技能。	.55	.13	-.11	.13	.07
危機管理、危機回避等の学校安全に関する対応能力。	.49	.05	.20	.01	-.01
ICTを活用した授業力。	.48	.25	-.16	.10	.02
教員としての知識・技能を活用して、子どもの主体的な学習活動を展開する指導力。	-.08	.76	.08	.01	-.07
各教科の指導にかかわる専門的な知識や能力。	.08	.72	-.08	-.03	.01
学習成果を的確に評価し、授業改善に役立てられる力。	.05	.67	.05	-.03	-.02
学習目標を踏まえ、教科横断的・系統的な視点から教材について理解し、学習活動を展開できる指導力。	.26	.39	.09	.00	.08
児童が学級に親しみをもてるような指導力。	-.10	-.03	.56	.14	.04
児童、保護者、教職員とのコミュニケーション力や問題解決力。	.13	-.06	.53	-.06	.10
児童理解の方法やそれを踏まえた指導力。	-.18	.27	.51	.00	.09
いじめや不登校への対応能力。	.40	.01	.50	-.01	-.18
障害に関する知識・理解。	.07	-.08	.03	.82	.00
発達障害をはじめとする特別な援助配慮が必要な児童にかかわる指導力。	-.02	.05	.06	.78	-.01
教員として意欲的に教育活動に取り組む態度、心構え。	.00	.01	-.02	-.02	.73
教員としての自覚や責任感をもって取り組み、主体的・協働的に自己成長を図る力。	.06	-.07	.24	.01	.56

因子間相関	I	II	III	IV	V
I	-	.58	.54	.56	-.18
II	-	-	.50	.55	.07
III	-	-	-	.59	.10
IV	-	-	-	-	.01
V	-	-	-	-	-

表 5：下位尺度相関及び α 係数

	第1因子 「学校経営」	第2因子 「授業実践」	第3因子 「学級経営」	第4因子 「特別支援」	第5因子 「資質能力」	α 係数
第1因子 「学校経営」	-	.59**	.55**	.53**	-.02	.86
第2因子 「授業実践」	-	-	.50**	.48**	.09	.78
第3因子 「学級経営」	-	-	-	.54**	.15**	.66
第4因子 「特別支援」	-	-	-	-	.09*	.81
第5因子 「資質能力」	-	-	-	-	-	.60

注：*は有意水準を表す。* $p < .05$, ** $p < .01$

3.4 現場教員が重視する「資質能力」について：自由記述からの検討

回答用紙の最後に教育実習において培ってもらいたいと思う内容についての自由記述欄を設けたところ、529名のうち173名の記述があった。本研究の目的は、教員と学生において教育実習で培う力にどのような特徴がみられるかを検討することであったため、3.3において特に学

生と教員との違いが顕著にみられた「資質能力」に着目して結果を報告することとする。

173名のうち、「意欲、やる気、態度、情熱、強い気持ち、責任感、主体性、積極性、行動力、教員としての自覚や心構え、協働的に学ぶ」といった用語を用い、資質能力に言及する記載があった内容を著者らのうち2名によって別々に抽出したところ、56名(32%)が該当した。

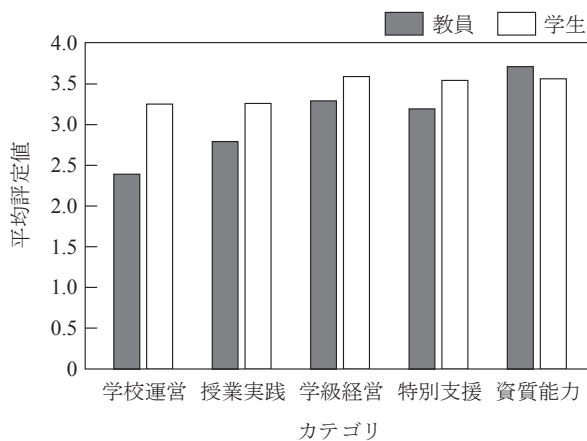


図2：各年代におけるカテゴリ別の評価平均値

表5：自由記述欄への記載内容

副校長	53 歳	時間を忘れて目の前の子どものために努力する「情熱、意欲」。他の教員とのコミュニケーション力とお世話になっている「感謝」。自分から「仕事を見つけ、やらせてください」という行動力。教師としての意見、意志を伝えるための「表現力」。
教頭	40 歳	何よりも子どもが好きで、教育に情熱を持ち、自ら、主体的に行動できるようになってもらいたい。
教務主任	57 歳	教職に対する情熱、子どもを愛そうとできる心情を現場実習で確かなものにしてほしいです。技能的なことは実際に現職になってからでも十分学べる。
5 年担任	41 歳	実践的なことは教員として採用されてからでよいので、教育実習では「教師になりたい!」という強い気持ちを育ててもらいたいと思います。
4 年担任	48 歳	若さを全面に出し、失敗を気にせず色々なことに前向きに取り組む意欲。

なお、2名の抽出内容の一致率は96%であり、最終的には協議の上で決定した。表5には、役職、年齢等を考慮し、記述の代表例を紹介した。一部資質能力以外の表現も含まれるが、原文そのままを記載することとした。

4. 総合考察

4.1 結果のまとめ

本研究は教育実習で現場教員が何を学生に身に付けてほしいと考えているのか、現場教員が学生に求める力と学生自身が身に付けようとして重視する力の比較によって明らかにした。本研究で明らかになったのは次の2点である。1点目は、学生は現場教員よりも「資質能力」因子にかかわる2項目以外の項目を教育実習で身に付けることが重要だと考えている点である。2点目は現場教員が教育実習で学生に最も培ってもらいたい力は先にも述べたように「資質能力」であったが、その次には「学級経営」「特別支援教育」が続き、これらは「授業実践」よりも重要度の高いことが分かった。その理由としては自由記述にも

認められる通り、授業実践力は学校現場に出てからでも身に付けられる、それよりも教員として責任感をもって意欲的、主体的に教育活動に取り組もうとする力の方を実習期間中に身に付けてほしいと考えているからであった。また、社会問題にもなっているいじめ事象や特別に配慮を必要とする子どもたちが増えている現実を背景として、「学級経営」や「特別支援教育」をより重要視しているものとも考えられた。以上のことから、教員を目指す学生は、先行研究が見出してきた実習生が不安を感じている授業実践力、本研究が見出した学級経営というよりは、教員として様々な課題に取り組む態度や意欲といった資質能力を培うことが求められていることがわかった。

4.2 本調査結果から見えてくる養成段階にて重視すべき力とは

以上より、教員を目指す学生は主体的に課題に取り組む態度や意欲を養成段階において重視すべきであるが、実際に教育実習を終えた学生の中には課題に取り組む態度や意欲に弱さの見られる学生が少なくないことを指摘する調査結果がある(田中他, 2016)。この調査では教育実習後に調査した学生の内、15.6%の学生が教育実習を終えてから「教師になりたい気持ちが下がった」と回答している。その理由を示したのが図3である。最も多かったのが「教師の仕事量が多いから(16人)」で、続いて「授業の準備が大変だから(10人)」、「子どもの教え方が分からないから(7人)」であった。教育実習は、当然のことながら教員としての仕事をすべてこなしているわけではない。にもかかわらず、実習先の教員の仕事を体験し、その「仕事量が多い」、「授業準備が大変」、「指導が難しい」という理由で教職に就きたい気持ちが下がっている。

他にも、宇田(2017)は、最近の教育実習は国語や算数などのやりやすい教科に限定し、最後には研究授業を実施し、実習校の教員が参観に来て終わる傾向にあると語る。さらに教員は生活指導や保護者対応、地域との連携、校内研究、あるいは自己研修や悉皆研修等、様々な業務がある。そのため、教育実習ではまず「めげない心を身に付ける」ということが重要であると指摘する。これは、本研究の調査で現場教員が身に付けてほしいと考えている「主体的に取り組む態度や自己成長を図る力」や「情熱、意欲」等に関連する内容に一致する。

4.3 社会一般が求める力から見た実習生に培うべき力

本研究の結果は社会一般が求める力とも一致する。経済産業省が全国の企業人事採用担当者1,179名と全国の大学生(修士課程、博士課程を含む)1,598人から回答を得た結果(経済産業省, 2010)を見ると、企業人事担当者が学生に求めている能力要素として「主体性」「コミュニケーション力」「粘り強さ」「一般常識」が高いのに対し、それらを学生自身が不足していると考えている割合が低い。その一方で学生は「業界に対する専門知識」や「語学力」「PCスキル」「簿記」が不足していると考えている割合が高い。このように企業人事採用担当者と学生の認識に相違が見

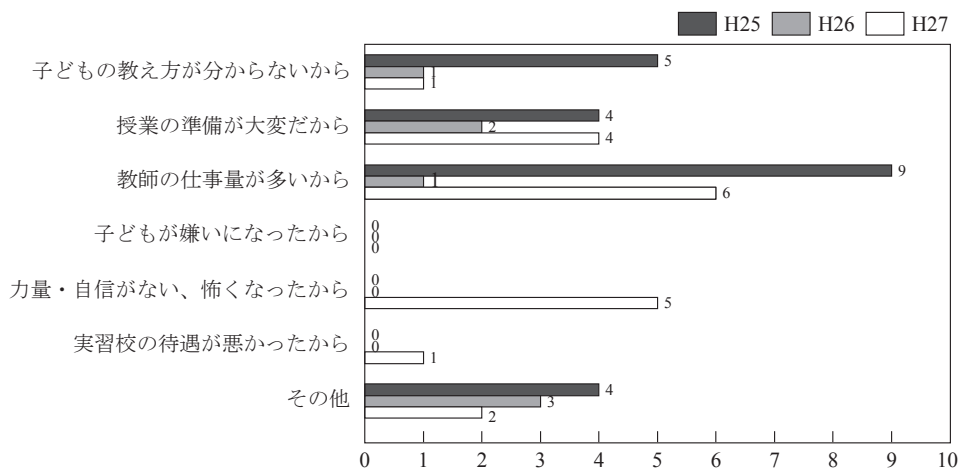


図3：教職に就きたい気持ちが下がった理由（該当者のみ回答）

られる。相違のある能力とは、チームワーク力、粘り強さ、人柄、コミュニケーション力、主体性等であり、これらの力はいずれも本研究が見出した教育実習で身につけてもらいたいと現場教員が望む資質能力と一部一致する。

このようなことを踏まえ、今後の大学教育、とりわけキャリア教育において学生自身が主体性や意欲を培うための学修時間の確保がますます重要になってくると考える。

5. 今後の課題

本研究の今後の課題としては、今回の研究により明らかになった事柄をどのようにして大学教育に取り込み、一人一人の学生に身に付けさせるかという点である。今回教育実習で現場教員が身に付けてもらいたいと考えていた力は、大学の授業だけで達成できるものではなく、学生の日常生活を含めたすべての中で身に付けていく必要のあるものである。そのためにはまずは学生一人一人が自身の強み、弱みを把握し自己分析し、自らの資質能力に関心を向けることのできるようにすることが重要である。これからの大学教育、とりわけ教育実習を通じて、本研究が見出した取り組み意欲や態度、自らが成長する動機づけをどのように培っていくか追究していく必要があると言える。

謝辞

本研究は、2017年度、2018年度関西福祉科学大学共同研究助成（研究代表者：西川 潔）の一部を受けて行われたものである。

引用文献

- 阿久津仁史（2007）. 英語科教員養成の成果と課題. 聖学院大学論叢, 20 (2), 155-165.
- 別惣淳二・長澤憲保（2016）. 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準から捉えた実習効果—実地教育IV（小学校教育実習）における単位数増加の効果について—. 兵庫教育大学研究紀要, 49, 131-141.

藤枝静正（2001）. 教育実習学の基礎理論研究. 風間書房.

深見俊崇（2013）. 4年間の教育実習プログラムを通しての教員志望学生の資質能力の変化—島根大学教育学部の事例—. 島根大学教育学部紀要（教育科学）, 47, 1-6.

池田浩明・小川透・武石詔吾（2013）. 特別支援学校における教育実習改善の基礎的研究（2）—実習校校長及び教育実習担当指導教員へのアンケート調査から—. 藤女子大学人間生活学部紀要, 50, 89-93.

経済産業省（2010）. 大学生の『社会人観』の把握と『社会人基礎力』の認知度向上実証に関する調査.

小林多佳子（1998）. 英語科教育法の授業改善の視点—教育実習記録と意識調査をもとに—. 學苑, 697, 21-29.

文部科学省初等中等教育局（2015）. 教員の資質能力の向上に関する調査の結果、教職課程における取組について. pp. 57-61. file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/V66UDS67/1359470_03_1.pdf. (2017年6月6日確認)

大杉稔・山本幸夫・田村壽（2017）. 小学校実習における事前・事後指導の在り方—学生の意識調査から見た指導効果と課題—. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 7, 39-49.

田中るみこ・石田靖弘・橋本義徳・野上俊一・岡田充弘・平田繁（2016）. 小学校教育実習生の実態調査について—小学校教諭を目指す本学学生の実習前後の変化—. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 7, 25-30.

中央教育審議会答申（2015）. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—.

宇田陽一（2018）. 教職課程 10月号. 協同出版, 37.

（受稿：2018年12月28日 受理：2019年1月7日）