

## 教育実習で培うべき力とは

### —特別支援学校の現職教員を対象とした全国調査からの考察—

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

西川 潔 (関西福祉科学大学 教育学部, knishikawa@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 student apprentices should learn in teaching practice:

Report from a national survey for special-needs school teachers

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

Kiyoshi Nishikawa (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

It seems that cultivated abilities for student apprentices during practice are still unknown because of few fundamental studies regarding teaching practice. The aim of this study was to find the main learning content of teaching practice in schools, especially with special-needs. Especially, considering previous research, we focused on the claims advanced by school teachers, in comparison to reports toward the apprentices or university. We conducted a mail-in survey and asked the special-needs school teachers to answer two types of questions. The first question consisted of eighteen learning contents composed of five categories, (1) school management; (2) class management; (3) lesson practice abilities; (4) understanding for special-needs education; (5) qualifications as a teacher in teaching practice. As a second question, they were asked to write about the contents of learning in teaching practice freely apart from the first question. As a result, six hundred and fifty nine valid answers were obtained. More importantly, the qualifications as a teacher category was rated as the most significant learning content. Furthermore, in free descriptions, it seemed that one third of teachers insisted on the significance of positivity and motivation for learning, which were comprised in the behavior as an acceptable member of society. Our findings corresponded to previous studies for each type of school. For future direction, it is necessary to examine how to cultivate the abilities as an acceptable member of society during four-year university education.

#### Key words

teaching practice, special-needs school teachers, qualifications as a teacher, positivity and motivation for learning, mail-in survey

#### 1. はじめに

将来教員を目指す学生は教育実習で何を学ぶべきか。教育実習は、明治初年以降の教師養成のカリキュラムの中で早期に登場し広く普及する中で重視されてきた(藤枝, 2001)。しかし、教育実習を大学養成段階の中核と考えるか、その他の科目と並列で考えるか、附属と捉えるか等様々な考えがあり統一の見解は得られていない(藤枝, 2001)。藤枝(2001)は、これらの諸問題を議論するほどの学問的基礎研究が存在していないため教育実習に関する根本的な研究が必要であるとしている。このような視点に立てば、現状、教員養成系大学が担う教育実習の指導についても学生は何を培う必要があるか明確ではないといえる。根本に立ち返ると、大学、学生、教育実習校は各々において、何を教育実習で培うべきだと考えているのか。本研究は現職教員の考えを参考にすることが必要だと考えた。その理由は、現職教員よりも実習生

や大学を対象とした研究が多く、それらをもとに教育実習で育成すべき力について論じられる傾向にあるからである。

以上のことを踏まえ、本研究は以下の構成で論じることとする。第1に、大学、実習生、実習校でどういった力が教育実習において重視されているか先行研究を概観し、現職教員が教育実習生に何を培うべきと考えているのか、仮説を設定する。第2に、第1を踏まえ、特別支援学校における現職教員を対象に調査を実施する。特別支援学校の教育実習に焦点を当てる理由は、障害概念の在り方が変化する中で特別支援教育の需要の高まりから、特別支援学校教諭の免許取得可能な大学は増加傾向にあるものの、小学校、中学校、高等学校に比べ教育実習において培う力に関しての検討が相対的に少ないためである。第3に、第1、第2を踏まえ、大学において教育実習で育成すべき力を提案したい。

なお教育実習における先行研究の多くは、実習生が教育実習で何を学んでいるかという視点に立っている。国立情報学研究所 Cinii における調べでは、「教育実習」というキーワードに基づく先行研究数は5,159件に及ぶ(2018年10月時点)。このうち、本研究の目的に見合った

研究論文でかつ学生、大学教員に対する比較的最近の調査を抽出し、調査項目内容が明記されていないものを除外すると3件に絞られた(大杉・山本・田村, 2017; 田中・石田・橋本・野上・岡田・平田, 2016; 深見, 2013)。また、教育実習に関する批評も認められたが、広範にかつ体系的に述べている著書は藤枝(2001)に限定されるため、本研究は藤枝を参考にまとめた。多くの先行研究が存在するにも関わらず引用対象が限定される理由は、藤枝(2001)が述べるように、教育実習で培う力について概観するには単発的、断片的なものが多いことが考えられる。なおCiniiの調べにおいて、現職教員対象の研究については本研究の目的に直接関連するため、比較的古いものから最新のものまで引用し、下記では要点をまとめて述べることにする。

## 2. 教育実習において大学、実習生、実習校が重視する力とは

### 2.1 大学が考える教育実習で培う力とは

全国の国立、公立、私立の課程認定大学に対し調査を行った藤枝(2001)によれば、大学が教育実習で培うべき力を5点に分類している。第1に免許取得的教育実習観である。あくまで免許取得のために教育実習を行うというものであり、実習生の主体性が認められない。第2に、体験学習的教育実習である。現場で子どもとふれあう実地体験により、教職に対するモチベーションを高めることや教員適性を見極めに狙いが置かれ、実習生の意識に依存するものであり、大学教育の補完的意味をもつ。第3に、実地練習的教育実習である。教師としての最低限の力量を形成することを目的としている。授業実践や教科指導力に重きが置かれ、実習校に一任するものとして特徴づけられる。第4に、精神形成的教育実習である。人間愛、使命感等、教育者としての人格形成に重きを置くものである。第5に、実践研究的教育実習観である。教育実習は実践研究の場であり、理論と実践の相互性を重視するものである。以上5点の分類は、所属大学及び我が国の教育実習の何が問題と考えるかといった質問から導き出された教育実習観である。回答のあった大学すべてが、例えば1点目と4点目、1点目と2点目と3点目、あるいは5点すべてを目的とする等、実習の手引きにそれらを明記している(藤枝, 2001)。

また、文部科学省(文部科学省, 2015)の調査では、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ところ、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。

### 2.2 実習生は教育実習で何を培うことが重要だと考えているか

実習生を対象としたほとんどの研究は、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、比較的最近の大杉・山本・田村(2017)で

は、小学校の教育実習において、実習生の最大の不安材料である模擬授業、現職教員の講話、ビデオ視聴等の事前指導を行ったものがある。実習後には、授業づくりへの不安は解消されていたとある。また、田中・石田・橋本・野上・岡田・平田(2016)においては、「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年次から大学4年間において授業の展開過程において授業中の子供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。多くの先行研究では、実習生が不安を感じる分かり易い授業展開力に焦点を当て、それらの力量形成に着目している。

### 2.3 教育実習で現職教員は何を培ってほしいと望むのか

西川・堀田・宮野・馬野(2019)では、文部科学省(2015)の調査を改良した18項目を全国の小学校の現職教員629名、100名の大学生に各項目の重要度を4件法でたずね自由記述欄も設けた。結果として、学生は18項目すべてを差無く高く評定したが、現職教員は、教員として意欲的に取り組む態度や心構え、教員としての自覚や責任感をもって取り組む姿勢や主体的に協働的に学ぶ力を有意に高く評定した。自由記述欄においては、教科指導や学級経営は現場に出てから十分に学ぶことができるため、実習や大学養成段階では、それらを支える取り組む態度や心構えを育成して欲しいという記述が多いこともわかった。

また広野・山崎・茂岡・酒井・久村(2016)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点目は、教育に対する熱意や意欲、生徒理解の努力を実習校が要望していることを示した小林(1998)にも一致する。

なお、本研究が注目する校種である特別支援学校を対象とした池田・小川・武石(2016)、今野・池田・小川(2016; 2017)のうち、今野ら(2017)では、177名の実習校の指導教員に、第1に実習前に大学で身に付けてほしい内容を10項目から3項目を選択してもらい、第2に教育実習の感想を求めた。結果として、実習校は、「障害の特性」、「子供の理解の方法」、「子供の関わり方」を求めているため、これらが大学における事前指導で重点化されるべき項目とした。第2の自由記述においては、実習に対する意欲、態度についてふれる教員が多く、実習に臨む態度、礼儀などがよいとする意見がある一方で、ティームティーチングの場面が多いので、積極的に質問や考えを伝える姿勢を持ってほしいと言う意見も認められた。今野ら(2017)は、以上の結果から、現職教員が求める力は子供の適切ななかかわりにつながる障害特性の理解であると結論付け

ているが、自由記述の結果では、「実習に対する意欲や態度、礼儀、積極性」を重視している記述も多くみられた。

### 3. 本研究の目的及び仮説

教育実習に限らず養成段階としては、校種を超えて要約すると、「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」を相対的に身に付けるべき項目として重視していた（文部科学省，2015）。一方、実習生は、授業展開力を重要であると考えたり（田中他，2016）、実習前にはすべてを身につける必要があると漠然と考える傾向（西川他，2019）にあった。また現職教員を対象とした研究を概観すると、「教育に対する熱意、意欲、心構え」を重視している傾向にあった。そのため、特別支援学校の現職教員においても、教育に対する熱意、意欲、心構えを教育実習で培ってほしいと考えていることが予測できる。しかし、この予測が正しいかどうかは、特別支援学校の現職教員を対象として報告している今野ら（2017）の考察と相違があるため結論付けるには不十分である。また、現職教員と実習生とが重視する教育実習で培うべき力の相違についても同じ調査項目を使用しているの比較がなされておらず、実際に実習生と現職教員の重視する内容に違いがあるのかも不明確である。

また先行研究では検討されていないが、現職教員の中でも実習指導経験が3回以上と1回とでは実習生が培うべきと考える内容の違いがみられるかもしれない。これらを総合し、本研究は、第1に、教育実習において身に付ける内容としては、より総合的に調査内容に組み込まれている西川ら（2019）の18項目を採用する。また、それぞれの項目を学校経営、学級経営、授業実践、特別支援、資質能力の5因子で検討するのがまとめることが妥当であることが検証されているため、分析としては5因子を採用する。また、教育実習で実習生に培ってほしいかその重要度を現職教員と学生双方に同じ調査項目を用いて尋ね、教員については実習指導の経験年数ごとに整理する。また調査項目とは別に、教育実習で何を培ってほしいと考えているかの自由記述欄を設け、それらの特徴をつかむ。

## 4. 方法

### 4.1 調査時期

2017年8月10日から9月10日に実施した。

### 4.2 調査対象者及び手続き

全国の特別支援学校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。また、教育学部1、2年生84名を対象に調査を実施した。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た。

### 4.3 調査内容

3部から構成した。①年齢、勤続年数、実習指導回数（0回、1回、2回、3回以上から選択）であった。②表2における18項目、③②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。②については、「現時点で、特別支援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学生に学ん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。③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る。

なお、本調査は、西川ら（2019）によって証明されている尺度の妥当性の検証結果を基に、ここでも5因子ごとに結果を検討することとした。5因子とは、「学校経営」「授業実践」「学級経営」「特別支援教育」「資質能力」であった。なお、ここでいう「資質能力」とは、広義では教職にかかわるすべての領域を指す概念であるが、教職にかかわる最低限に必要な汎用的能力や先天的に備えているが一定後天的に育成することのできる、教職に対する意欲や態度、自覚や責任を指す概念として使用するものとする（田中，2007）。

## 5. 結果と考察

現職教員については680名から回答が得られ、57%の回収率であった。このうち、未記入者を除くと有効回答は667名であった。また実習指導回数0回と回答した教員数が8名であった。1回でも実習指導経験のある教員への調査を目的としたため、分析からは除外した。そのため、結果的に分析対象は659名であり、回答者全体の平均年齢は47.77歳、年齢範囲は22歳～62歳であった。一方、大学生84名の平均年齢は18.89歳であり、年齢範囲は18歳～19歳であった。以上の対象者に対して、5.1実習指導経験別にみた教育実習において培いたい内容、5.2教育実習において5.1以外にも学び深めてもらいたいと思う内容について（自由記述）の2点から結果を整理した。

### 5.1 実習指導経験別にみた教育実習において培いたい内容

図1には、5つのカテゴリと実習指導回数1回から3回の教員並びに学生別の平均評定値と標準偏差を示した。なお、図1において、実習指導回数1回は教員1を、実習指導回数2回は教員2を、実習指導回数3回以上については教員3を意味している。以下の分析でも教員1、2、3と示すこととした。

#### 5.1.1 学校経営

学校経営に関する評定値を従属変数として、実習指導回数（1回／2回／3回）別の教員並びに学生の4水準1要因の参加者間分散分析を実施したところ、有意であっ

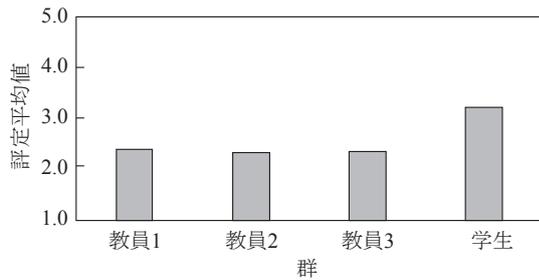


図1：学校経営因子に関する教員1、2、3、学生の平均評定値

た ( $F(3, 736) = 72.23, MSe = .26, p < .001$ )。教員1、2、3の間で差は認められないが ( $t(736) < 1$ )、学生の方 ( $M = 3.22$ ) が教員1 ( $M = 2.39; t(736) = 12.39, p < .01$ )、教員2 ( $M = 2.32; t(736) = 12.33, p < .01$ )、教員3 ( $M = 2.35; t(736) = 14.13, p < .01$ ) よりも評定値の平均が高いことが明らかとなった。

### 5.1.2 授業実践

授業実践に関する評定値を従属変数として、実習指導回数(1回/2回/3回)別の教員並びに学生の4水準1要因の参加者間分散分析を実施したところ、有意であった ( $F(3, 736) = 5.82, MSe = .27, p < .001$ )。教員1、2、3の間で差は認められないが ( $t(736) < 1$ )、学生の方 ( $M = 3.46$ ) が教員1 ( $M = 3.21; t(736) = 3.73, p < .01$ )、教員2 ( $M = 3.22; t(736) = 3.27, p < .01$ )、教員3 ( $M = 3.21; t(736) = 4.00, p < .01$ ) よりも評定値が高いことが明らかとなった。

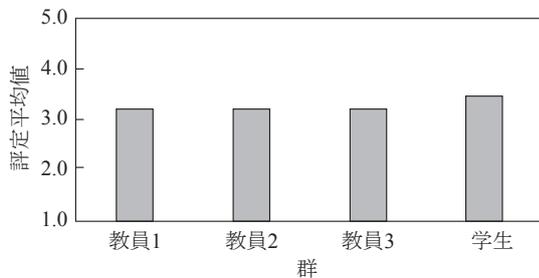


図2：授業実践因子における教員1、2、3、学生における評定平均値

### 5.1.3 学級経営

学級経営に関する評定値を従属変数として、実習指導回数(1回/2回/3回)別の教員並びに学生の4水準1要因の参加者間分散分析を実施したところ、有意であった ( $F(3, 736) = 25.53, MSe = .20, p < .001$ )。教員1、2、3の間で差は認められないが ( $t(736) < 1$ )、学生の方 ( $M = 3.66$ ) が教員1 ( $M = 3.22; t(736) = 7.44, p < .01$ )、教員2 ( $M = 3.17; t(736) = 7.65, p < .01$ )、教員3 ( $M = 3.22; t(736) = 8.17, p < .01$ ) よりも評定値が高いことが明らかとなった。

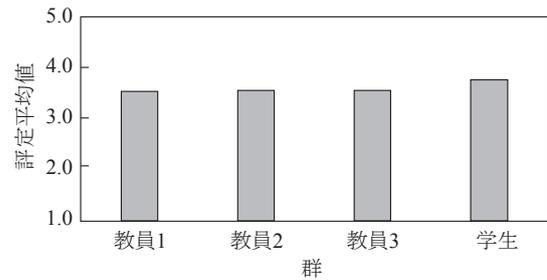


図4：特別支援因子における教員1、2、3、学生における評定平均値

### 5.1.4 特別支援

特別支援に関する評定値を従属変数として、実習指導回数(1回/2回/3回)別の教員並びに学生の4水準1要因の参加者間分散分析を実施したところ、有意であった ( $F(3, 736) = 4.62, MSe = .27, p < .01$ )。教員1、2、3の間で差は認められないが ( $t(736) < 1$ )、学生の方 ( $M = 3.77$ ) が教員1 ( $M = 3.54; t(736) = 3.49, p < .01$ )、教員2 ( $M = 3.56; t(736) = 2.96, p < .01$ )、教員3 ( $M = 3.56; t(736) = 3.38, p < .01$ ) よりも評定値が高いことが明らかとなった。

### 5.1.5 資質能力

資質能力に関する評定値を従属変数として、実習指導回数(1回/2回/3回)別の教員並びに学生の4水準1要因の参加者間分散分析を実施したところ、有意であった ( $F(3, 736) = 23.64, MSe = .11, p < .001$ )。教員1、2、3の間で差は認められないが ( $t(736) < 1$ )、教員1 ( $M = 3.86; t(736) = 6.97, p < .01$ )、教員2 ( $M = 3.89; t(736) = 6.96, p < .01$ )、教員3 ( $M = 3.89; t(736) = 8.16, p < .01$ ) それぞれよりも学生の方 ( $M = 3.55$ ) が評定値が低いことが明らかとなった。

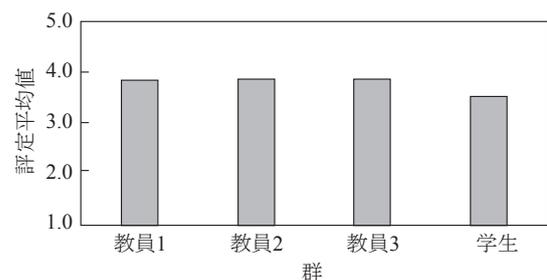


図5：資質能力因子における教員1、2、3、学生における評定平均値

以上の結果を要約すると、学校経営、授業実践、学級経営、特別支援については学生が教員よりも評定値が高いが、資質能力のみ教員の方が学生よりも評定値が高かった。また、カテゴリ全てについて教員の实習指導回数によって評定値に差はなかった。なお、5つのカテゴリのうち、最も評定値が高いのは教員においては資質能力であり、続いて特別支援、授業実践、学級経営、学校経営であつ

た。一方、学生において最も評定値が高いのは特別支援であり、続いて学級経営、授業実践、資質能力、学校経営であった。

## 5.2 5.1 以外に学生に培ってもらいたい内容

得られた記述について著者らが各々に分類して要約し、その結果を表1の右（自由記述の要約）に記述数と共に①から⑩で示し、それらを代表するカテゴリを表1の左にまとめた。なお、カテゴリ名は、藤枝（2001）、文部科学省（2015）、西川ら（2019）を念頭に置き著者らの協議によって命名した。なお図6には、そのカテゴリの記載数（人数）を示した。この分類を踏まえ、図6と表1を総合的にみて記述数が10を超えた内容について述べることにする。

最も記述の多かったカテゴリとしては、図6における「教員に特化しない社会人としての基礎的な力」であり全自由記述の3分の1を占めた。その内容は、「①積極性、態度や姿勢、学びへの意欲、チャレンジ精神を発揮してほしい。」「②社会人としてのルール、マナー（時間を守る、守秘義務等）、最低限のコミュニケーションを身に付けてほしい。」（表1）であった。現職教員の多くが、実習において積極的に学ぶ態度や意欲が重要であり、何事にもチャレンジする気持ちでのぞんでほしいと考えていることがわかった。また、社会人としての挨拶、返事等の礼儀やマナー、他者との最低限のコミュニケーション力を身に付けておいてほしいという意見も多数あり、これらは、教育実習に出る前からすでに身に付けておくべき内容であるという記述であった。

次に多かった記述は、「子供理解の重要性」であり、「③子供への向き合い方について学んでもらいたい。」「④子供の変化への気づきに対して敏感になってもらいたい。」というものであった。これらは教育実習で子供に向き合う姿勢や態度を培うことが重要だと考えるものである。

第3は、「専門的なコミュニケーションやチームワーク」のうち、「⑤専門性を高めるための協力、協働性とコミュニケーション方法について学んでほしい」であった。これは、学校組織の一員として子供への指導を行う上での言葉かけやタイミング等、職場の同僚や上司とチームワークを構築していく専門的なコミュニケーションについて言及しているものといえる。

第4は、「体験的要素」に分類した「⑥子供との直接的な触れ合いを通じたやりがいを体験してほしい」、「教員としての教育精神を備えた人格形成」に分類した「⑥教員としての自覚、熱意、使命感、教職に対するアイデンティティを培ってもらいたい」であった。これら2つの記載についてのカテゴリは互いに異なるが、実習中に教員としてのやりがいを感ぜられる体験を積み、教職に対する熱意や所属意識を高めるといった点では共通しているといえる。

第5は、「実践研究的要素」に分類した「⑧目標を立てて実習に臨む、仮説検証と分析や評価を行う姿勢を培ってもらいたい」であった。実習前に立てた目標に向け、

実習中修正しながら、授業を通じた子供とのかかわりについての仮説を検証し、自己評価を行う分析的な視点を強調するものである。最後に、「教員に特化しない社会人としての基礎的な力」に分類した「⑨謙虚さ、素直さ、思いやり、気遣い、感謝を培ってほしい」である。教員として求められる知識やスキルというより内面的な要素を強調する点が特徴的である。

## 6. 総合考察

### 6.1 結果のまとめ

本研究は、特別支援学校の現職教員が教育実習において学生に何を培ってもらいたいと考えるか、実際に学生との違いからその実態を捉え、様々な校種において先行研究で見出されてきた知見と合わせ、大学養成段階における教育実習で培うべき力を提案することにあつた。調査結果で3点が明らかとなった。第1に、特別支援学校の現職教員は、学生と比べ資質能力を高く評定することがわかり、その他の学校経営、授業実践、学級経営、特別支援については学生の方が教員よりも評定が高いことであった。なお、5因子のうち、最も評定値が高いのは教員においては資質能力であり、続いて特別支援、授業実践、学級経営、学校経営であった。一方、学生において最も評定値が高いのは特別支援であり、続いて学級経営、授業実践、資質能力、学校経営であった。このように、教員と学生とでは何を教育実習で培うことが重要だと考えているか、その内容には明らかな違いがみられることがわかった。第2に、現職教員の指導経験によって評定値に違いはなかった。第3に、教員に特化しない社会人としての基礎力を培ってほしいと望む記述が自由記述数の約3分の1を占め、次いで子供への向き合い方などの子供理解の重要性に関する記述が多いことがわかった。

### 6.2 仮説検証及び先行研究との照合による新たな知見

以上の第1の結果は、本研究の仮説及びこれまでの小中高の現職教員を対象とした知見を支持し、学生には教育に対する熱意や意欲などの主体性を求めていることがわかった。先行研究において学生は授業力を身につけたり（大杉他、2017；田中他、2016）、すべての領域を培うべきだと漠然と考えていた（西川他、2019）。一方、文部科学省の調査（2015）において、大学側も主体性といった観点を教育することの重要性を認識しているようであるが、ここで押さえてほしいのは、この力を育成することは、通常の学校のみならず特別支援学校も同様であり、校種を超えて共通している点にある。また第1の結果のうち、学生の主体性を強調することに次いで、障害の特性理解を重視していることがわかった。この結果は、今野ら（2017）の障害理解や子供特性理解を育成すべきであると現職教員が考えているという結果を支持するものである。また、西川ら（2019）における小学校の現職教員を対象とした結果とも符合する。つまり、発達障害をはじめとする特別な援助配慮を必要とする児童生徒の理解や指導力を身につけることが強調されている点も、少なくとも

表 1：教育実習において 5.1 以外にも学び深めてもらいたい内容

カテゴリ	自由記述の要約 (回答者数) ①から⑲は記述数の多い順番に番号を示した
教員に特化しない社会人としての基礎力	①積極性、態度や姿勢、学びへの意欲、チャレンジ精神を發揮してほしい。(58) ②社会人としてのルール、マナー (時間を守る、守秘義務等)、最低限のコミュニケーションを身に付けてきてほしい。(53) ⑨謙虚さ、素直さ、思いやり、気遣い、感謝を培ってほしい。(12) ⑫打たれ強さ、振り返り失敗をいかす力を身に付けてきてほしい。(8) ⑱人権意識、倫理観、道徳観を培ってほしい。(4)
子供理解の重要性	③子供への向き合い方 (観る目を養う、大切にする姿勢) について学んだもらいたい。(40) ④子供の変化への気づき (視線や表情等の非言語を含む) に対して敏感になってもらいたい。(25)
体験的要素	⑥子供との直接的な触れ合いを通じたやりがいを体験してほしい。(15) ⑫教員として適性があるか判断する機会としてほしい。(8) ⑲教育実習に限らない継続的な体験をしてほしい。(3)
実地練習的要素	⑩実践力、業務適応力、仕事段取り力 (先読み、情報収集の必要性) を培ってほしい。(9) ⑫学習指導要領について理解してきてほしい。(8) ⑮基礎学力、文章力を身に付け、様々なアイデアや発想力を發揮してほしい。(7)
実践研究的要素	⑧目標を立ててそれに向かい実習に臨んでももらいたい。仮説検証と分析及び評価を行う姿勢を培ってもらいたい。(14) ⑩疑問をもつ習慣をもってもらいたい。(9)
専門的コミュニケーション・チームワーク	⑤専門性を高めるための協力、協働性とコミュニケーション方法について学んでほしい。(20)
教員としての教育精神を備えた人格形成	⑥教員としての自覚、熱意、使命感、教職に対するアイデンティティを培ってもらいたい。(15)
自己理解	⑯自分自身の欠点について自覚する機会としてほしい。(4) ⑯自己管理能力を身に付けてほしい。(4)
免許	⑲免許取得だけを目的としないほしい。(3)

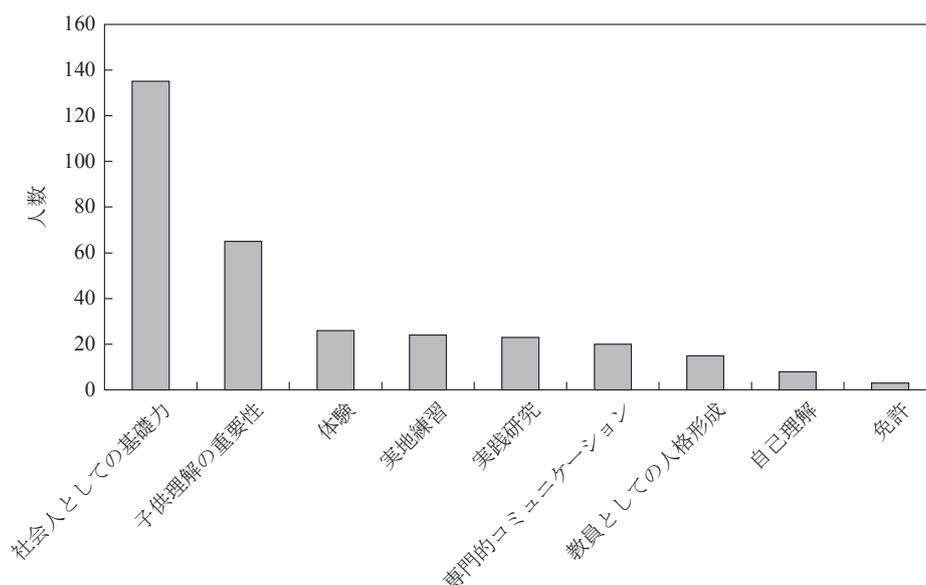


図 6：表 1 における自由記述の要約

小学校と特別支援学校においては共通しているといえよう。

加えて本研究における新しい知見は2点であり、第1に実習指導経験が1回と3回とで学生に培ってもらいたい力に差がなかったこと、第2に、教員に特化しない社会人基礎力の育成に重点化された記述が多かった点にある。特に以降では、本研究が得た新しい2点の知見のうち後者についての考察を深めたい。

### 6.3 社会人基礎力の育成を教育実習の位置づけとして強調する必要性

図6と表1によれば、現職教員は積極性や主体性、最低限のコミュニケーションを身に付けてきてほしいと考えており、全自由記述の約3分の1を占めていた。多くの記載が得られた理由の1つに上述の特性を備えた学生が少ないことであろう。そもそも積極的に学ぶ態度や意欲、何事にもチャレンジする気持ちといった情意的要素、社会人としての挨拶や最低限のコミュニケーション力は実習中に身につけるというより教育実習に出る以前から大学教育全体を通じて育成する必要がある。

別の視点からみれば、学びに対する意欲や態度、最低限のコミュニケーションは、カテゴリとして命名した通り、教員に特化するものではなく、企業等の一般社会が求める力でもある。その根拠として、Benesse教育研究開発センターの調査(2010)がある。この調査では社会に出て活躍するために必要な能力要素として、企業、学生ともに、明るさや素直さなどの人柄、コミュニケーション力を考えている。しかし、実際に企業側、学生自身が既に身につけている力をきいてみると2点の注目すべき結果がある。第1に、企業側と学生側とで不足していると思う能力要素にずれがあることである。具体的に言うと、企業が学生に不足していると思う要素として、「主体性」「コミュニケーション力」「粘り強さ」の内面性、「一般常識」が上位にあがる。一方、学生自身が自分に不足していると思う能力要素は、「語学力」「業界に関する専門知識」「簿記」「PCスキル」等の技術的要素が上位である。第2に、学生側がすでに身につけていると考える内容が企業側では水準に達していないと回答している点にある。そのずれた能力とは、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、第1の能力要素とほぼ一致する。つまり、学生はコミュニケーションや主体性などが社会に出て活躍するための重要な要素であると知りながらも、企業が求める力に達していないにもかかわらず、それをすでに獲得していると思っている可能性も考えられる。

### 6.4 本研究の提案と今後の課題

以上をまとめると、教員養成大学における教育実習の位置づけは、教員に特化して培うべき専門的技術的スキルを身につけることだけに目を向けるのではなく、主体性や積極性といった一般社会で求められる社会人基礎力を育成することにある。そこで本研究はこれまでの考察

を踏まえ、2.の冒頭で示した藤枝(2001)による5つの視点に、「社会人としての基礎力育成」の1視点を加えた6視点が教員養成大学において培うべき力であると結論づけた。1点目の免許取得的教育実習観は1つの考え方ではあるが当然のことながら許容されない。他方、2点目から5点目はいずれも本研究における自由記述として現職教員が培ってもらいたい内容として記載したものに一致する。そのため藤枝(2001)の5類型は現職教員が学生に求める力として改めて位置づけることができる。ここで強調したいのは、これまで論じてきたように、主体性やコミュニケーション力を主とした6つ目の社会人としての基礎力の育成も扱う必要があるということである。本研究の課題として残されているのは、4年間通じて培われる社会人基礎力の育成を、教育実習という枠組みにおいてもどのように実現していくかにある。

### 7. おわりに

本研究によって明らかとなった教員として熱意や意欲をもって取り組む態度、社会人としての基礎となる主体性やコミュニケーション力の育成が重要であるという点は、様々な校種に勤務する現職教員を対象とした先行研究(阿久津, 2007; 小林, 1998; 西川他, 2019)、文部科学省における調査(2015)とも符合する結果であり、校種を超えた共通項であることに改めて注目したい。こういった社会人基礎力の育成は教員養成に限ったことではなく、高等教育においては、専門的な知識の習得とともに、社会人として活躍できる能力(ジェネリック・スキル)を学生に身につけさせることを課題と考え、近年、この力を測定するテストの開発が進んでいる(Kawaijuku Guideline, 2011)。本研究の結果は、この育成が教員を目指す学生にも必要な力であることを示した。一方、学びに対する主体性やコミュニケーション力が重要であると学生に指導するだけでは不十分であることも企業側の調査によって明らかである。というのも、学生は自分自身が主体性やコミュニケーションをすでに備えていると思い込んでいる可能性があるためである。今後は、大学において、社会人の一員として受け入れられる能力の育成方法を検討することが求められる。

### 謝辞

本研究の一部は、平成29年度、30年度関西福祉科学大学共同研究助成の補助を受け遂行した。

### 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, 155-165.
- Benesse教育研究開発センター(2010). 社会に必要な能力と高校・大学時代の経験に関する調査. データで見る学生の実態と社会で求められる力のギャップ. file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INet-Cache/IE/POSGPPBW/021.pdf. (2018年9月10日確認)
- 藤枝静正(2001). 教育実習学の基礎理論研究. 風間書房,

297-336.

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.

広野威志, 山崎朝子, 茂岡千利世, 酒井志延, 久村研 (2016). 「教育実習の受け入れ側の意識に関する調査」, 『JACET 第1回関東甲信地区大会口頭発表』

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.

Kawaijuku Guideline (2011). 今, 大学教育に求められるジェネリック・スキル—社会に通用する力をいかに評価・育成するか—. file:///C:/Users/user/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/V66UDS67/report\_1111.pdf. (2018年9月10日確認)

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.

今野邦彦・池田浩明・小川透 (2016). 特別支援学校における教育実習改善の基礎的研究 (3) —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, 53, 73-80.

今野邦彦・池田浩明・小川透 (2017). 特別支援学校の教育実習における学生の意識について (3) —教育学生へのアンケート調査から—. 藤女子大学人間生活学部紀要, 54, 97-103.

文部科学省 (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)

西川潔・堀田千絵・宮野安治・馬野範雄 (2019). 教育実習 (小学校) において学生に学ばせたい力にかかる—考察—学生と現場教員への意識調査をもとに—. 人間環境学研究, 17, 1-8.

大杉稔・山本幸夫・田村壽 (2017). 「小学校教育実習」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.

田中壮一郎 (2007). 逐条解説 改正教育基本法. 第一法規.

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). 小学校教育学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.

(受稿：2019年5月9日 受理：2019年5月21日)