

國學院大學學術情報リポジトリ

教育実習と関連科目の有機的運用(1) :
教職関連科目で育つ資質能力についてのアンケート
調査分析から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 成田, 信子, 柴田, 保之, 田沼, 茂紀, 寺本, 貴啓 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001276

教育実習と関連科目の有機的運用Ⅰ

—教職関連科目で育つ資質能力についてのアンケート調査分析から—

成田 信子 柴田 保之 田沼 茂紀 寺本 貴啓

【キーワード】

教員養成 教職関連科目 教育実習 教育実習事前指導 教科の指導法

はじめに

近年教育現場では、学校を取り巻く社会的背景の変化によって、児童・生徒のさまざまな問題への対応が求められるようになり、教員の資質能力の内実が以前にも増して問われるようになってきている。教育職員養成審議会は平成9年（1997年）に「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（以下第1次答申と呼ぶ）のなかで、教員の資質能力を「いつの時代にも求められる資質能力」と「今後特に求められる資質能力」の二つの側面から考えている。「いつの時代にも求められる資質能力」は「教育者としての使命感」「人間の成長・発達についての深い理解」「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」「教科等に関する専門的知識」「広く豊かな教養」「そしてこれらを基盤とした実践的指導力」（下線稿者以下同じ）としている。下線を引いたように、挙げられた資質能力を統合するのが「実践的指導力」という位置づけである。「今後特に求められる資質能力」は「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる能力」の三つの観点から構成されている。注目されるのは、「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」の最初に「課題解決能力」が挙げられ、加えて「教員の職務から必然的に求められる能力」の1項目「教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度」のなかに「子どもの個性や課題解決能力を生かす能力」が挙げられていることである。児童・生徒の課題解決能力を生かすためには、自らも課題解決的な態度をもって社会生活を送ることが望まれる。第1次答申も指摘するように、これらの資質能力を網羅的に掲げることはむずかしいが、養成段階、採用段階、現職研修段階で各関係機関がそれぞれ望まれる資質能力を明確にし、育成方法を確立していくことが必要である。

教員の養成段階にあたる大学の教職課程においては、上記に述べたような社会的な背景のなかで、社会人に求められ、また児童・生徒の学びを保障するものとしての「課題解決力」を育成し、大学の中だけでは身に付かない「実践的指導力」をいかに視野に入れてカリキュラム編成するかが喫緊の課題である。大学の教職課程において、「実践的指導力」「課題解決力」を育成する中核の科目は「教育実習」といえるが、「教育実習」の前後に配置された教職関連科目とを関連させながら、卒業までにどのような資質能力を育成しようとするかがさらに大きな課題である。

本研究では、國學院大學人間開発学部の小学校教員養成課程における、教員としての資質能力の開発に焦点をあて、①教職関連科目を受講する学生の意識調査と分析、②教職関連科目を担当する教員の意識調査と分析、③科目間連携の内容と方法の開発、④実施効果の検討、⑤教員養成カリキュラム改善を行う。*1 本稿においては研究の前半部分①②について記述し、③④⑤については稿を改めてまとめる予定であり、よって標題を「教育実習と関連科目の有機的運用Ⅰ」とした。

①②の調査の概要は以下の通りである。

- ・調査対象科目：25年度開講の教職関連科目*2（本稿での分析対象はそのうち前期開講の13科目である。）
- ・調査対象者：教職関連科目担当のすべての教員と受講学生
（教育実習ⅠA：107名、特別活動：113名、初等科教育法（算数）：83名、初等科教育法（国語）：123名、初等科教育法（理科）：112名、初等科教育（社会）：113名、初等科教育法（体育）：108名、児童英語：131名、教職論：99名、ボランティアと社会参加：150名、人間開発基礎論：111名、発達と学習：65名、教育相談：86名）
- ・調査方法：教員としての資質能力を挙げた質問への選択肢回答*3と自由記述によるアンケート調査を行う。28の質問項目を表1に示した。
本稿では、①学生の選択肢回答の調査結果と②教師の自由記述の分析を中心に、現段階での教職関連各科目の傾向と特色について考察するものである。
- ・分析方法：各節ごとの分析方法は以下の通りである。
 - I：各科目群の傾向を調べるために、調査を行った科目を、4つの科目群（第1～第4の科目群）に分け、各群の平均値について分散分析・多重比較を行って科目群間の比較・分析をすることにより、各科目群の傾向をみる。
 - II：各科目群内の科目間差異を調べるために、4つに分けられた科目群のうち、第3の科目群を除く3つの科目群に関して、それぞれの科目群の内部の科目相互間にある平均値について分散分析・多重比較を行って（第4の科目群はt検定）有意差があるかどうかを検討・整理していく。
 - III：第3の科目群「教育実習ⅠA」に焦点化し、各質問で他科目群との比較を通して小学校教員養成課程カリキュラムの在り方を検討するために、分散分析と多重比較を行う。
 - IV：4つの科目群について、質問項目以外の育成したい資質能力を自由記述した結果を分析することで、教職関連科目を行うにあたっての教員側の指導意図を導出する。

表 1. アンケート調査質問項目

問 1	学習指導要領の内容を理解している
問 2	各教科の専門的知識を身につけようとしている
問 3	子どもの体と心の発達について専門的知識を身につけようとしている
問 4	子どもの発するサインがわかる
問 5	育てたい子ども像をもっている
問 6	子ども一人ひとりのよさや多様な能力が理解できる
問 7	1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる
問 8	子どもに学習課題を持たせる指導ができる
問 9	情報機器が活用できる
問 10	すべての子どもに平等に接することができる
問 11	子どもと対話的にコミュニケーションができる
問 12	社会人として常識や良識、ルールを遵守し、適切な言葉遣いができる
問 13	人権感覚をもって人と接することができる
問 14	地球規模の問題へ関心をもっている
問 15	多様な考え方・見方を受け入れられる
問 16	子ども一人ひとりの個性を大切にする
問 17	人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアをいつも持っている
問 18	教育者としての素直さ、謙虚さをもっている
問 19	教職に対する強い使命感がある
問 20	誇りと強い意志をもって教育にあたらうとする
問 21	積極性がある
問 22	常に学び続けるという気持ちをもっている
問 23	より高い目標にチャレンジする意欲がある
問 24	子どものために惜しみない支援をしていくことができる
問 25	子どもの成長に喜びが感じられる
問 26	広い一般教養がある
問 27	他者と情報を共有しようと努める
問 28	相手の立場を理解しようと努める円滑的な人間関係が築ける

I 各科目群の傾向

本節ではまず、調査を行った科目を、4つの科目群（第1～第4の科目群）に分け、科目群間の比較をすることにより、各科目群の傾向をみる。

I-1 各科目群の科目

4つの科目群は以下の通りである。第1の科目群は教職専門科目から「教育実習」と教科の指導法（「児童英語基礎指導論」を含む 以下同様）を除いたもの、第2の科目群は教科の指導法、第3の科目群は臨床教育科目である教育実習の事前指導、第4の科目群は他の教職関連科目である。なお科目群に属する各科目の内容・ねらい等はⅡ節で詳述する。

- 第1の科目群 (4科目) 教職論 特別活動の理論と方法 発達と学習 教育相談
 第2の科目群 (6科目) 児童英語基礎指導論 初等科教育法(国語) 初等科教育法(社会)
 初等科教育法(算数) 初等科教育法(体育) 初等科教育法(理科)
 第3の科目群 (1科目) 教育実習 I A
 第4の科目群 (2科目) ボランティアと社会参加 人間開発基礎論

I-2 調査結果の分析

本調査は、各質問項目に対して4つの群間に差があるかどうかを調べるために、分散分析・多重比較を行った。平均値に有意差があったものは、以下のように28項目中10項目であった。以下有意差のあった項目を一覧し(表2)、科目群特性に照らし合わせて考察する。

表2. 科目群相互の平均値の比較

※上段：分散分析の結果、下段：多重比較の結果有意差のあった項目、()内は平均値

問1	学習指導要領の内容を理解している	$F(3,1374) = 3.326, p < .05$ 第2の科目群(3.96) > 第4の科目群(3.74)
問3	子どもの体と心の発達に関する専門的知識を身につけようとしている	$F(3,1372) = 6.939, p < .05$ 第1の科目群(4.67) > 第2の科目群(4.48) 第4の科目群(4.76) > 第2の科目群(4.48)
問7	1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる	$F(3,1394) = 4.001, p < .05$ 第2の科目群(4.06) > 第4の科目群(3.85) 第3の科目群(4.15) > 第4の科目群(3.85) 第3の科目群(4.15) > 第1の科目群(3.93)
問8	子どもに学習課題をもたせる指導ができる	$F(3,1394) = 3.585, p < .05$ 第2の科目群(3.99) > 第4の科目群(3.84) 第3の科目群(4.17) > 第1の科目群(3.91) 第3の科目群(4.17) > 第4の科目群(3.84)
問11	子どもと対話的コミュニケーションができる	$F(3,1396) = 4.293, p < .05$ 第1の科目群(4.97) > 第2の科目群(4.76)
問13	人権感覚をもって人と接することができる	$F(3,1396) = 2.833, p < .05$ 第1の科目群(4.85) > 第2の科目群(4.69)
問14	地球規模の問題への関心をもっている	$F(3,1396) = 2.833, p < .05$ 第4の科目群(4.30) > 第1の科目群(4.11) 第4の科目群(4.30) > 第2の科目群(4.11) 第4の科目群(4.30) > 第3の科目群(4.05)
問15	多様な考え方・見方を受け入れられる	$F(3,1394) = 3.792, p < .05$ 第1の科目群(4.86) > 第2の科目群(4.67)
問25	子どもの成長に喜びを感じられる	$F(3,1389) = 3.400, p < .05$ 第1の科目群(5.25) > 第2の科目群(5.08) 第1の科目群(5.25) > 第3の科目群(5.02)
問26	広い一般教養がある	$F(3,1388) = 4.007, p < .05$ 第2の科目群(4.15) > 第1の科目群(3.98) 第3の科目群(4.26) > 第1の科目群(3.98) 第4の科目群(4.18) > 第1の科目群(3.98)

第1の科目群すなわち教科の指導法以外の教職専門科目がほかの科目群と比較して有意に平均値が高かったものは、問3、問11、問13、問15、問25である。

問3と25は子どもの発達・成長に関する項目であり、科目群が扱う専門的知識・内容を反映している。問11と13は子どもとの関わりについての項目であり、科目群が教職としてどのような対人的態度の形成を志向しているかを表していると考えられる。問15「多様な考え方・見方を受け入れられる」は、問11、13と同じく対人的態度の形成への志向の反映と考えられるが、それに加えて児童（学習者）理解のありかたへの志向を反映していると考えられる。

これらの有意差は、いずれも第2の科目群すなわち教科の指導法との間にみられた。科目特性を反映した結果ととらえられるが、問11、13ならびに問15に注目すると、現行の本学部のカリキュラムにおいては、教科の指導法において、児童への対人的態度のありかた、児童（学習者）理解には重点が置かれていないことがわかる。検討課題の一つといえよう。加えて問25の有意差は第3の科目群すなわち教育実習の事前指導の科目との間にもみられた。

第2の科目群すなわち教科の指導法がほかの科目群と比較して有意に平均値が高かったものは、問1、問7、問8、問26である。問1は学習指導要領に関する項目、問7、8はいずれも学習指導にかかわる項目であり、第2の科目群の科目特性を反映している。なおこれらの有意差はいずれも第4科目群すなわち教職関連科目との間にみられた。問26「広い一般教養がある」での有意差は、第1の科目群との間にみられた。問26については、第3の科目群、第4の科目群と第1の科目群との間にも有意差がみられる。これは第1の科目群の専門的な科目特性によるものであろう。

第3の科目群すなわち教育実習の事前指導の科目がほかの科目群と比較して有意に平均値が高かったものは、問7、問8、問26である。問7および問8での有意差は、第3の科目群と第4の科目群の間および第3の科目群と第1の科目群との間にみられた。問7、8はすでに述べたように学習指導に関する項目である。第2の科目群すなわち教科の指導法も、この問7、8は第4の科目群よりも有意に平均値が高かったが、第3の科目群は、第4の科目群に加えて第1の科目群と比較しても有意差があるということは注目される。教職関連科目に比して平均値が有意に高いだけでなく、教職専門科目と比しても平均値が高いということである。現行のカリキュラムでは、第3の科目群すなわち教育実習の事前指導において、学習指導に力点が置かれた講義が展開されているとみることができるだろう。そのことの妥当性は検討の余地がある。なお、教育実習の事前指導については、Ⅲ節で詳述する。

第4の科目群すなわち教職関連科目がほかの科目群と比較して有意に平均値が高かったものは、問3、問14である。問3は、第2の科目群と比較して平均値に有意差があった。これは第4の科目群が扱う専門的知識・内容を反映している。問14「地球規模の問題への関心をもっている」については、第1、第2、第3の科目群いずれとも有意差がある。ほかのどの科目群も扱わない、この項目に関する内容を第4の科目群が扱ったことがみてとれる。

I-3 分析のまとめ

以上学生が身につけたと考える資質・能力の科目群間分析からは、科目群特性あるいは科目群が重点的に取り扱った内容がみえてくる。以下のように整理しておく。

第1科目群：子どもの発達・成長、対人的態度の形成、児童（学習者）理解

第2科目群：学習指導要領、学習指導

第3科目群：学習指導

第4科目群：子どもの発達、地球規模の問題

前期開講科目の調査の範囲では、学生からみた、本学部の小学校教員養成課程のカリキュラムの特色を表しているにとらえられる。各科目群にはっきりと特性があり、ひとまずそれらは相互に補完し合って学生を育てているとみることができるだろう。検討課題として、Ⅱ-2で述べた以下の2点を挙げる。

- ・第2の科目群（教科の指導法）において、児童への対人的態度のありかた、児童理解に重点が置かれていない点
- ・第3の科目群（教育実習の事前指導）において、学習指導に重点が置かれている点

（成田信子）

Ⅱ 各科目群内の科目間差異

本節では、4つに分けられた科目群のうち、第3の科目を除く3つの科目群に関して、それぞれの科目群の内部の科目相互間にある平均値について分散分析・多重比較を行い（第4の科目群はt検定）、有意差があるものについて、整理していく。

ところで、平均値の違いに影響を及ぼす要因として、さしあたり、授業の特性に関する要因、学生側の要因とを考えることができる。

授業の特性については、科目の一般的な特性、担当した教員の授業内容の構成、担当教員の個性といった個別的な特性などが複雑に絡むが、それぞれの科目が複数開講されているわけではないので、基本的にはどこまでが一般的な科目の特性を反映し、どこまでが個別的な特性を反映しているかについては判別が困難であるものの、一般的に想定される科目の特性として解釈可能な場合は、科目の特性として整理する。そして、それだけでは考えにくい結果が得られている場合、そこには個別的な要因が働いていると考えることができる。

学生側の要因については、科目によって、開講学年が異なっているので、その影響を考えなければならない。

Ⅱ-1 第1の科目群について

第1の科目群は、教科の指導法（「児童英語基礎論」を含む）及び教育実習事前指導を除く教職専門科目群のうち、前期に開講されていたもので、1年次開講の「教職論」、2、3年次開講の

「発達と学習」、3年次開講の「特別活動の理論と方法」、「教育相談」の4科目である。

この科目群の教育職員免許法における位置づけは、「教職論」が、「教職の意義等に関する科目」、「発達と学習」が「教育の基礎理論に関する科目」、「特別活動の理論と方法」が「教育課程及び指導法に関する科目」、「教育相談」が「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」となっており、それぞれ性格を異にする科目であるが、本学科においては、「教職論」及び「特別活動の理論と方法」の担当者が小学校での長い実践経験を持ち、「発達と学習」及び「教育相談」の担当者が教育心理学の分野の研究歴を持つという意味で、事実上、前者と後者が対照的な性格を持っていると考えることができる。

まず、それぞれの間について、科目相互の平均値を比較して、5パーセント水準で有意であったものを表3に示す。

表3. 第1の科目群の科目相互の平均値の比較

※上段：分散分析の結果、下段：多重比較の結果有意差のあった項目、()内は平均値

	有意な差のあった科目
問1	$F(3,357) = 5.211, p < .05$ 特別活動(4.10) > 教職論(3.82) 特別活動(4.10) > 発達と学習(3.54) 特別活動(4.10) > 教育相談(3.73)
問5	$F(3,357) = 3.482, p < .05$ 教職論(5.00) > 特別活動(4.74) 教職論(5.00) > 発達と学習(4.58) 教職論(5.00) > 教育相談(4.63)
問7	$F(3,359) = 6.014, p < .05$ 特別活動(4.25) > 教職論(3.83) 特別活動(4.25) > 発達と学習(3.66) 特別活動(4.25) > 教育相談(3.84)
問8	$F(3,358) = 3.681, p < .05$ 特別活動(4.11) > 発達と学習(3.75) 特別活動(4.11) > 教育相談(3.72)

問1の「学習指導要領の内容を理解している」については、「特別活動の理論と方法」が他の3つの科目の平均値よりも有意に高い。「発達と学習」「教育相談」については、科目の一般的な特性が反映されていると考えられる。また、「教職論」との差異については、科目の性格にくわえて開講学年が3年と1年であるということも反映している可能性がある。

問5の「育てたい子ども像をもっている」については、「教職論」が他の3科目よりも平均値が有意に高く、これは、一般的な科目特性が関わっていると考えることができる。

問7の「1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる」については、「特別活動の理論と方法」が他の3科目の平均値より有意に高いが、これは、科目の特性が反映したものと考えられる。

問8の「子どもに学習課題を持たせる指導ができる」については、「特別活動の理論と方法」が「発達と学習」及び「教育相談」の平均値よりも有意に高い。これは、下回った二つの科目が学習課題と直接には関わらないという特性が反映していると考えられる。

次に、科目ごとに平均値の高かった問を列挙すると以下ようになる。これは、この科目群の中で比較した際の、その講義によって育てられる能力の特徴が表されていると言える。

「特別活動の理論と方法」の平均値が高かったのは、問1「学習指導要領の内容を理解している」、問7「1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる」、問8「子どもに学習課題を持たせる指導ができる」であった。

「発達と学習」、「教育相談」では、平均値の高かった問は見られなかった。

「発達と学習」、「教育相談」は、平均値の比較では、これらの科目が育む能力の特徴をうまく析出することができなかったと言える。

II-2 第2の科目群

第2の科目群は、「児童英語基礎論」以外は、「教育職員免許法」における「教育課程及び指導法に関する科目」の中の「各教科の指導法」に関する科目で、共通性の高い科目群である。今回の調査で対象となったのは「国語」、「社会」、「算数」、「体育」、「理科」の「初等科教育法」である。また、「児童英語基礎論」は、免許法に定められた教職専門科目ではないが、性格は初等科教育法と多くの共通性を有する科目である。

開講年次は、1年次が「児童英語基礎論」、2年次が国語、社会、算数、理科の「初等科教育法」、2、3年次が体育の「初等科教育法」である。

まず、それぞれの間について、科目相互の平均値を比較して、5パーセント水準で有意であったものを表4に示す。

表4. 第2の科目群の科目相互の平均値の比較

※上段：分散分析の結果、下段：多重比較の結果有意差のあった項目、()内は平均値

問3の「子どもの体と心の発達について専門的知識を身につけようとしている」については、「児童英語」が「国語」、「算数」、「理科」よりも平均値が有意に高く、「国語」と「社会」と「体育」が「理科」よりも平均値が有意に高かった。これは、「児童英語」の一般的な科目特性と授業の個別的な特性にくわえて、開講年度が1年であるという要因が反映している可能性がある。また、「理科」の平均値が他の科目より低いことについては、「理科」という科目の一般的な特性と個別的な授業の特性のいずれが強き要因として関与しているかは判然

	有意な差のあった科目
問3	$F(5,644) = 4.655, p < .05$ 児童英語(4.76) > 国語(4.45) 児童英語(4.76) > 算数(4.58) 児童英語(4.76) > 理科(4.17) 国語(4.45) > 理科(4.17) 体育(4.54) > 理科(4.17)
問4	$F(5,644) = 2.539, p < .05$ 児童英語(4.32) > 社会(3.95) 児童英語(4.32) > 理科(4.01)
問7	$F(5,661) = 2.743, p < .05$ 児童英語(4.09) > 社会(3.79) 国語(4.08) > 社会(3.79) 体育(4.27) > 社会(3.79) 理科(4.06) > 社会(3.79)
問8	$F(5,663) = 2.497, p < .05$ 児童英語(4.10) > 社会(3.72) 国語(3.99) > 社会(3.72) 算数(4.01) > 社会(3.72) 体育(4.11) > 社会(3.72) 理科(3.99) > 社会(3.72)

としない。

問4の「子どもの発するサインがわかる」については、「児童英語」の平均値が「社会」と「理科」よりも有意に高く、これには、「児童英語」の科目の特性と開講学年が1年であるということや「算数」や「理科」という理数系科目の特性が反映している可能性がある。

問7の「1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる」については、「児童英語」と「国語」、「体育」、「理科」の平均値が「算数」の平均値よりも有意に高く、これには、「算数」の科目の一般的な特性と個別的な授業の特性の要因が反映している可能性がある。

問8の「子どもに学習課題を持たせる指導ができる」については、「児童英語」と「国語」、「社会」、「体育」、「理科」の平均値が「算数」の平均値よりも有意に高く、これには、「算数」の科目の一般的な特性と個別的な授業の特性の要因が反映している可能性がある。

「児童英語」の平均値が28項目のうち7項目にわたって何らかの科目よりも平均値が有意に高いということは、一般的な科目の特性というよりも、個別的な授業の特性や1年次開講という開講学年の要因が反映していると考えた方が妥当性が高いと思われる。

II-4 第4の科目群について

第4の科目群は、その他の教職関連科目となり、ここでは、ともに1年次に開講される「人間開発基礎論I」と「ボランティアと社会参加」である。

表5. 第4の科目群の科目相互の平均値の比較

※下段：t検定の結果、
()内は平均値

この科目群は2科目だけなので、「人間開発基礎論I」の平均値が「ボランティアと社会参加」の平均値よりも有意に高いものをまず列挙すると、問1の「学習指導要領の内容を理解している」、問4の「子どもの発するサインがわかる」、問6の「子ども一人ひとりのよさや多様な能力が理解できる」、問

	有意な差のあった科目
問1	人間開発基礎論 (4.03) > ボランティアと社会参加 (3.53) ($t = 3.528, df = 257, p < .05$)
問4	人間開発基礎論 (4.39) > ボランティアと社会参加 (3.82) ($t = 5.042, df = 257, p < .05$)
問6	人間開発基礎論 (4.65) > ボランティアと社会参加 (4.34) ($t = 2.645, df = 256, p < .05$)
問7	人間開発基礎論 (4.20) > ボランティアと社会参加 (3.60) ($t = 4.906, df = 259, p < .05$)
問8	人間開発基礎論 (4.22) > ボランティアと社会参加 (3.57) ($t = 5.634, df = 259, p < .05$)
問16	ボランティアと社会参加 (5.26) > 人間開発基礎論 (4.92) ($t = 3.371, df = 259, p < .05$)
問21	人間開発基礎論 (4.67) > ボランティアと社会参加 (4.40) ($t = , df = 258, p < .05$)
問25	ボランティアと社会参加 (5.39) > 人間開発基礎論 (4.86) ($t = 4.954, df = 258, p < .05$)
問26	人間開発基礎論 (4.42) > ボランティアと社会参加 (4.01) ($t = 3.750, df = 257, p < .05$)

7の「1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる」、問8の「子どもに学習課題を持たせる指導ができる」、問21の「積極性がある」、問26の「広い一般教養がある」となる。一方、「ボランティアと社会参加」の平均値が「人間開発基礎論Ⅰ」の平均値を上回るのは、問16の「子ども一人ひとりの個性を大切にする」、問25の「子どもの成長に喜びが感じられる」である。これらには、科目の一般的特性と個別の授業の特性が反映していると考えられるが、それ以上の説明はむずかしい。

（柴田保之）

Ⅲ 複数開講科目「教育実習ⅠA」と他科目群との比較から見た科目運用上の課題

Ⅲ-1 科目「教育実習ⅠA」の位置づけと運用の実際

本節では、教育実習関連科目である第3の科目群「教育実習ⅠA」に焦点化し、各質問で他科目群との比較を通して小学校教員養成課程カリキュラムの在り方を検討するために、分散分析と多重比較を行うこととする。

ここで取り上げる科目「教育実習ⅠA」は、2年次後期開講科目「教育実習Ⅱ」および3年次後期開講科目「教育実習Ⅲ」を受講するための事前指導が主たる科目内容である。ただ、教育実習は参観実習と教壇実習を切り離すことは希で、実質受講は「教育実習Ⅱ・Ⅲ」として3年次後期連続実施が主体となっている。第4の科目群を中心とした他科目群での学びを受けて今後に接続させる位置づけとなる「教育実習Ⅰ」の科目運用の在り方を問うことは、今後の教職課程カリキュラム改善にとって大きな意味をもつものであることを予め述べておきたい。

ここで取り上げる教育実習関連科目「教育実習ⅠA」は、教職課程履修者が1年次開講の学部コア科目、基幹科目での学校教育や教職についての学びを前提に、教壇に立つ自分自身の姿を具体的にイメージさせる学びの場でもある。よって、複数担当者で開講するこの科目運用を巡っては、その科目展開方針等によって受講者自身が描く自らの教師像を拡散的に描いたり、あるいは収束的に描いたりといった指導効果が予測される場所である。もちろん、第1の科目群の教職概論としての役割を果たす1年次前期開講科目「教職論」や同後期開講科目「教育の原理」および「教育課程論」から発展し、4年次後期開講の「教職実践演習」に至るまでのスパイラルな教職としての資質能力形成という視点で捉えるなら、この時点で受講者自身が描く自らの教師イメージは拡散的であるのか、それとも収束的であるのかは個人差も大きいと考えられる。その点で、同時期に履修する初等科教育法科目や各教科概説科目での学びと相互に影響し合ってイメージされることは当然予測できるものである。

学生たちが教職課程での学びを通じて目指す教職像には、当然のことであるが二面性が内包されている。一つは、日々の教育活動で展開される文化継承・創造活動としての具体的な学習指導にかかわる指導観である。もう一つは、人間の人格的成長可能性への働きかけとしての広義の意

味での教育指導観である。もちろん、学校教育にかかわる教師にはその資質能力としての両面性が求められるのであるが、教壇に立つ自分をイメージする本科目「教育実習ⅠA」において学生自身が自らの教職としての資質能力を自覚するための自己評価観点は4点である。本学部では、幼児教育、初等教育、中等教育教員養成課程毎に履修学生が各年次で身に付けるべき資質能力の目安として「学びのステップ」を設定している。そこに示される自己評価観点は、「Ⅰ：教職としての使命感や責任感、教育的愛情」、「Ⅱ：教職としての社会性や対人関係能力」、「Ⅲ：子ども理解や集団とのかかわり」、「Ⅳ：教科の内容に関する指導力」である。初等教育学科における科目「教育実習ⅠA」ではこれを念頭に4クラスを5人の担当で指導に当たっているが、全授業回数のうち、一斉指導としてオムニバス開講する5回分以外は、各グループ担当の指導に委ねられている。

もちろん、共通シラバスであるのでその到達目標も、シラバスも、評価基準等も同一である。しかし、それを担当する教員が本科目において目指す教師イメージや資質能力形成への力点は異なってくるのが当然であろう。それが教職志望学生にどう作用し、どのような指導効果を及ぼすのかは次なる研究課題として、ここでは、第1・2・4の科目群と第3の科目群である「教育実習ⅠA」との調査結果を「学びのステップ」の観点から分析し、教職課程カリキュラム改善の在り方や課題を検討してみたいと考える。

Ⅲ-2 第3科目群「教育実習ⅠA」と他科目群との結果比較についての分析

実習関連科目である第3の科目群と他科目群を比較的に捉えてみると、学生たちの自覚化された教師イメージや資質能力についての傾向性が垣間見られてくる。それを少し分析してみたい。もちろん、教職課程における本科目の位置づけは到達目標等で明確にはいるが、小学校教員養成プログラムという視点で捉えるなら、そこで培う資質能力は固定的かつ一律なものである必要性は全くない。同一シラバスの科目運用で学生個々に働きかけた内容が時系列的に他の教職関連科目と有機的に関連し合ってトータルな教職としての資質能力形成に寄与すれば、本科目設定の目的は達成されると捉えるべきである。つまり、教職としての資質能力は個々人の特性も影響するだけに、一律には捉えられない。そのため、科目担当教員が各々の専門性を発揮しながら、到達目標に至らしめる過程において柔軟かつ多様性に富む働きかけを心がければ、当然その目的は達成されるという発想が前提にあるということである。

科目「教育実習ⅠA」のシラバスの概要は以下の通りである。授業は、オムニバス展開する全体講義と指定クラスでの講義・演習に分かれるが、第11、12回目は他担当が指定クラスで指導案作成指導をすることとなるので、全15回授業中の半分、8回程度が指定4クラス担当の指導観や指導内容の影響下に置かれる状況となる。そこでの指導の力点は各指導者に委ねられている。

表6. 《科目「教育実習ⅠA」シラバスの概要と各指定クラス担当者の指導ポイント》

★視点Ⅰ：使命感・責任感・教育的愛、Ⅱ：社会性・対人関係能力、Ⅲ：子ども理解等、Ⅳ：教科指導力

授業回	各重点指導内容	① T&S クラス	② T クラス	③ T クラス	④ N クラス
[全体講義の内容] 1回目：実習の目的と意義、3回目：学級経営の実際、4回目：特別活動、5回目：総合的な学習、6回目：道徳教育					
2	実習依頼手続き	ⅠとⅡの視点	ⅠとⅡの視点	ⅠとⅡの視点	Ⅱの視点
7~8	授業イメージ作り	ⅢとⅣの視点	Ⅳの視点	ⅢとⅣの視点	Ⅲの視点
9~10	指導案作成①	ⅢとⅣの視点	ⅢとⅣの視点	ⅢとⅣの視点	Ⅳの視点
11~12	指導案作成②	④クラス指導	③クラス指導	②クラス指導	①クラス指導
13	授業演習	Ⅳの視点	Ⅳの視点	Ⅳの視点	Ⅳの視点
14~15	自己課題の設定	ⅢとⅣの視点	Ⅰの視点	ⅡとⅢの視点	Ⅰ~Ⅳの各視点

各指定クラス担当者に委ねられた回での指導ポイントと指導にあたって特に留意した指導観点を、「学びのステップ」の4視点に当てはめて各担当者にアンケート形式で回答してもらった。表にまとめた通り、アンケート回答内容を見る限り、各指定クラス間での大きな指導観の違いは認められなかった。それを科目授業終了時に実施した「教職関連科目で育成される資質・能力に関する調査」学生版の回答結果を各科目群間で比較すると、第3の科目群「教育実習ⅠA」と他科目群とでは異なる特質が少しだけ傾向的に読み取ることができた。以下に分散分析と多重比較を行い、有意な結果が出たものを要約して示すこととする。※（ ）内は平均値

[視点Ⅰ：使命感・責任感・教育的愛に関する質問項目]

質問25：子どもの成長に喜びを感じられる（ $F(3,1389) = 3.400, p < .05$ ）。

第1の科目群（5.25） > 第3の科目群（5.02）

質問26：広い一般教養がある（ $F(3,1388) = 4.077, p < .05$ ）。

第3の科目群（4.26） > 第1の科目群（3.98）

[視点Ⅱ：社会性・対人関係能力に関する質問項目]

各科目群との有意な差が認められず

[視点Ⅲ：子ども理解等に関する質問項目]

各科目群との有意な差が認められず

[視点Ⅳ：教科指導力に関する質問項目]

質問7：1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる（ $F(3,1394) = 4.001, p < .05$ ）。

第3の科目群（4.15） > 第1の科目群（3.93）

第3の科目群（4.15） > 第4の科目群（3.85）

質問8：子どもに学習課題をもたせる指導ができる（ $F(3,1394) = 3.585, p < .05$ ）。

第3の科目群（4.17）＞第1の科目群（3.91）

第3の科目群（4.17）＞第4の科目群（3.84）

Ⅲ－3 「教育実習ⅠA」調査分析結果についての考察

前節でも触れた通り、第3の科目群として位置づけられている本科目運用に当たっては各指定クラス担当者がどの視点に指導の重点を置いて展開したとしても、この科目が時系列的に他の教職関連科目と有機的に機能し合えば、最終的に教職として求められる資質能力形成に何らかの形で寄与するという前提に立っている。よって、各指定クラス担当者が重視する教職としての資質能力形成への対応に関する差違は調査結果となって表れにくいというのが妥当な解釈であろう。むしろ、「学びのステップ」の「Ⅱ：教職としての社会性や対人関係能力」および「Ⅲ：子ども理解や集団とのかかわり」において、他科目群との顕著な差違が見られなかったことの解釈が重要であろう。

この点についてさらに言及するなら、各科目群平均値で比較するといずれの項目においても高平均値であったことから、各担当者が教職専門性として身に付けるべき資質能力として常に意識して指導に当たっているために差違が生じなかったと解釈できるのである。この点については、教職を目指す上で必要不可欠な基本的要素といった科目担当者に共通する認識が大いに作用していると考えられるであろう。

次に各科目群間比較で有意な差が認められた「Ⅰ：教職としての使命感や責任感、教育的愛情」、「Ⅳ：教科の内容に関する指導力」についてであるが、前者の視点Ⅰに関して分析するならば、科目展開が3年次以降履修となっている事情も要因として挙げられよう。質問25について述べれば、「教育実習ⅠA」受講前の1年次開講科目では概観的な理解中心であることから、具体的な教職観が伴っていない点も一要因であろうと考えられる。また、質問26については「教育実習ⅠA」が事前指導という科目の性格上、指導内容が学校教育の具体的な部分にまで言及することから、様々な学びを受講者が実感すると推論的に解釈できる。

後者の視点Ⅳについては、「教育実習ⅠA」においてまだ未履修な初等科教育法や教科概説等の部分を概括的にカバーしておくという科目運用上の配慮が授業イメージ作りや学習指導案作成といった具体的な学習成果として受講者に反映されていると考えることができる。

本節の全体的考察をしたい。ここで取り上げた第3の科目群「教育実習ⅠA」は「学びのステップ」の視点から捉えるなら、視点Ⅰや視点Ⅱといった教職として求められる豊かな人間性にかかわる部分より、教職としての実践的指導力形成に寄与する視点Ⅲ、特に視点Ⅳに比重がかかっていることが窺い知れよう。これに関して言及するなら、バランスのよい教職としての資質能力形成という点で「教育実習ⅠA」開講時期についての再検討が必要ではないだろうか。現行の「教育実習ⅠA」開講時期は、基本的に2年次後期に運用されることが考えにくい「教育実習Ⅱ」開

講を前提にしているため、2年次前期開講となっている。それを「教育実習Ⅱ・Ⅲ」3年次後期同時開講とするなら、他科目群の履修が進んで教職に対するバランスのよい捉え方が可能となってくる2年次後期開講も可能性として浮上してくる。今後の課題として検討する余地があるのではないだろうか。

（田沼茂紀）

Ⅳ 教職関連科目を行うにあたっての教員側の指導意図に関する分析

本節では、教職関連科目における各教員が授業で育成したい力に関する教員のコメントを分析することとする。教職関連科目を担当する教員に対して「この科目において身につけさせたいと考える資質能力がⅡ（28質問）以外にありましたら、自由に書いてください。」と質問した。その結果、コメントは17の担当教員中11の担当教員から回答を得て、得た回答を分析した。分析方法として、「教育実習ⅠA」「初等科教育法ならびに児童英語基礎論」のそれぞれを分析し、教職関連科目全体において分析することとした。なお、具体的な教員コメントは表7を参照していただきたい。

Ⅳ-1 「教育実習ⅠA」に関する分析

教育実習ⅠAの「各教員が授業で育成したい力」のコメントを分析すると、「社会人としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解」、「学校のシステムに関する理解」、「教員としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解」、「授業力の向上に関する理解」の4つのカテゴリーに分類できた。以下、それぞれのカテゴリーについて解説する。

（1）社会人としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解

本カテゴリーは、社会人としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解に関するものである。教育実習では、大学での学生同士の関わりから一社会人としての関わりへ、関わり方が大きく変化する。そのため、人間関係や社会人としての責任感やマナーなど、実習の内容以前に社会人としてのあり方を育成する視点が明らかになった。

コメントとして、「コミュニケーション能力」、「協働作業能力」、「社会人・教育者としての最低限の社会人基礎力を身につける」、「わからないことをそのままにせず、調べたり聞いたりして調べようとする追究心」が挙げられる。

（2）学校のシステムに関する理解

本カテゴリーは、学校のシステムに関する理解に関するものである。教育実習では、4週間1日中、学校生活を行うことになる。そのため、学校における1日の流れや校務に関する知識など、学校の全体としての動きに関する理解を高める視点が明らかになった。

コメントとして、「学校のシステムについて知る」、「教師の職務について知る（日常的な仕事）」、「学校のシステムを理解する」、「教師の仕事を理解する（授業・授業以外）」、「学校や子どもたち

の現状について理解に努めること」が挙げられる。

（３）教員としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解

本カテゴリーは、教員としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解に関するものである。教育実習では、教員として実践的な指導力が求められる。そのため、教員としての意識や授業以外の一般的な指導技術に関して育成する視点が明らかになった。

コメントとして、「教師としての責任感や仕事の緻密さ、マナーを身につける」、「学校や子どもたちの現状について理解に努めること」、「人の気持ちがわかること」が挙げられる。

（４）授業力の向上に関する理解

本カテゴリーは、授業力の向上に関する理解に関するものである。教育実習では、授業を実際に子どもたちに対して行うことになる。そのため、授業での実践的な指導技術を育成する視点が明らかになった。

コメントとして、「授業分析能力」、「批判的思考力」、「指導案を書くことを通して授業構成力・授業観察力を育成する」が挙げられる。

なお、全15コメントを上述の4カテゴリーで分類すると、「社会人としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解」4、「学校のシステムに関する理解」5、「教員としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解」3、「授業力の向上に関する理解」2、となり、「社会人としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解」、「学校のシステムに関する理解」に関して指導する意識が高いことが明らかになった。

Ⅳ－２ 「初等科教育法ならびに児童英語基礎論」に関する分析

初等科教育法ならびに児童英語基礎論の「各教員が授業で育成したい力」のコメントを分析すると、「教科に関する授業構成力」、「教科に関する実践力」、「教科に関する授業改善力」、「教師一般の資質能力」の4つのカテゴリーに分類できた。以下、それぞれのカテゴリーについて解説する。

（１）教科に関する授業構成力

本カテゴリーは、教科に関する授業構成力に関するものである。教科指導では、教員が授業をどのような流れで進めていくか、授業の目的などを考えながら検討することになる。そのため、授業のつくりかたに関して育成する視点が明らかになった。

コメントとして、「教材をしっかりと読み、教材価値を見出そうとする力」、「問題構成力」、「指導案作成の基礎を身につける」などが挙げられる。

（２）教科に関する実践力

本カテゴリーは、教科に関する実践力に関するものである。教科指導では、具体的な指導方法についての理解が求められる。そのため、授業における具体的な指導技術に関して育成する視点が明らかになった。

コメントとして、「最低限のクラスルームイングリッシュを身につける」が挙げられる。

(3) 教科に関する授業改善力

本カテゴリーは、教科に関する授業改善力に関するものである。これは、他人の授業を観察することで問題点を明らかにし、その問題点を共有することを意図している。このように、授業者として指導のポイントや授業改善の視点に関して育成する視点が明らかになった。

コメントとして、「授業観察力を身につける」が挙げられる。

(4) 教師一般の資質能力

本カテゴリーは、教師一般の資質能力に関するものである。教員として授業を行うに当たって、基礎となる能力を身につけさせたいという意図である。このように、教員としての意識や授業以外の一般的な資質に関して育成する視点が明らかになった。

コメントとして、「言葉の面白さ不思議さに驚いたり疑問をもったりすること」、「公正な判断力」、「自然事象に触れる」などが挙げられる。

なお、全16コメントを上述の4カテゴリーで分類すると、「教科に関する授業構成力」5、「教科に関する実践力」2、「教科に関する授業改善力」1、「教師一般の資質能力」8、となり、「教師一般の資質能力」に関して指導する意識が高いことが明らかになった。

また、上述の視点以外に、学生を主に子どもの立場で関わらせる授業スタイルと、教員の立場で関わらせる授業スタイルがあることも明らかになった。具体的に述べると、前者は「言葉の面白さ不思議さに驚いたり疑問をもったりすること」、「人と関わりあって学ぶことのよさに気づくこと」などのように学生が子どもの立場で授業を受けることで子どもと同じ驚きや学びを体験させ、同様の驚きを子どもたちに伝えさせたいという意図をもった授業スタイルである。一方後者は「最低限のクラスルームイングリッシュを身につける」、「授業観察力を身につける」などのように学生が指導者の立場で授業を受けることで教員は何を意図して授業を行っているのかについて考えさせる授業スタイルである。もちろん、各授業がどちらか一方に偏って指導を行うというよりは両方の指導スタイルが混在している。しかし、それぞれの指導スタイルがどのようなバランスであるかについては本調査では明らかにできなかった。

表7 教職関連科目における各教員の授業で育成したい力

授業名	授業で育成したい力
教育実習1A	コミュニケーション能力 協働作業能力 授業分析能力 批判的思考力
教育実習1A	-
教育実習1A	社会人・教育者としての最低限の社会人基礎力を身につける 学校のシステムについて知る 教師の職務について知る（日常的な仕事）

教育実習 1 A	教師としての責任感や仕事の緻密さ、マナーを身につける 学校のシステムを理解する 教師の仕事を理解する（授業・授業以外） 指導案を書くことを通して授業構成力・授業観察力を育成する
教育実習 1 A	わからないことをそのままにせず、調べたり聞いたりして調べようとする追求心 自分が教壇に立つことを具体的にイメージし、授業を行うという意識をもつこと 学校や子どもたちの現状について理解に努めること 人の気持ちがわかること
教育相談	－
教職論	－
児童英語基礎論	中学校との連携をふまえて、小学校ですべきことを見極められる。 ALTなどどうまくチームティーチングを行うために担任の役割は何かを理解する。 最低限のクラスルームイングリッシュを身につける。
初等科教育法 国語	教材をしっかりと読み、教材価値を見出そうとする力 問題を見つけ、より深く考える力 言葉の面白さ不思議さに驚いたり疑問をもったりすること 人を関わりあって学ことのよさに気づくこと
初等科教育法 算数	－
初等科教育法 社会	公共性 よりよし社会形成に参加・参画する資質や能力 公正な判断力 問題構成力 批判的精神（クリティカルシンキング）
初等科教育法 体育	－
初等科教育法 理科	自然事象に触れる 授業構成に関する基礎を身につける 授業観察力を身につける 指導案作成の基礎を身につける
特別活動の理論と方法	－
人間開発基礎論	人間の可能性に信頼をもつ
発達と学習	先人の教育観に学ぶことができる
ボランティアと社会参加	様々な人生があることへの深い理解 社会の中のマイノリティへの深い理解 社会の諸問題に積極的に関わっていくことができる 社会に対する適切な批判的精神を有する

Ⅳ－３ 教職関連科目全体に関する分析

表7をみると、回答を得た第1の科目群に関しては、教師として「他者に対する理解や接し方」に関して主に指導を行っていることが明らかになった。

教職関連科目全体に関する分析を行うと、

- ・第1の科目群：「他者に対する理解や接し方」
- ・第2の科目群：「教師一般の資質能力」
- ・第3の科目群：「社会人としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解」
「学校のシステムに関する理解」

となり、教員としての「人との関わり方」、「資質能力」、「学校システムの理解」、「社会人としての意識や知識」を特に重視していることが明らかになった。

本調査のコメントでは、授業に関する指導が重視されていることは明らかにできなかった。

（寺本貴啓）

V 成果と今後の課題

本稿では、学生の選択肢回答の調査結果より、科目群としてみた場合、科目群によって学生が身につけたと考える資質能力に特性があることをある程度読み取ることができ、その結果から教科の指導法および教育実習の事前指導である「教育実習ⅠA」について、内容的な検討課題が出てきた。本稿では特に「教育実習ⅠA」について複数の観点から分析を加えることができた。学生にとっては「教育実習ⅠA」は、教職として求められる豊かな人間性にかかわる部分より、実践的指導力形成に寄与する視点に比重がかかっていることが明らかになった。その要因として、開講学年と年次別開講科目との関係から、本来他の科目であつかうべき内容を「教育実習ⅠA」が扱っている実態が挙げられた。一方教員の自由記述の分析をみると、「教育実習ⅠA」は「社会人としての意識の向上、基礎的な知識・技能に関する理解」「学校のシステムに関する理解」に重点があり、必ずしも実践的指導力に重点はない。教科の指導法についても、学生が学習指導に関わる項目に重点があるとみているのに対し、教員は、教員としての意識や授業以外の一般的な資質を多く挙げている。

教員・学生間の意識の違いの評価について、あるいはその要因について、さらに本学部のカリキュラム全体からの検討が必要であるといえよう。

科目群内の科目間差異については、その要因を主に教科の一般的な特性、授業の個別的な特性、開講学年から考察した。要因を三つの側面にはっきりと分けることはむずかしいが、各担当者に結果をフィードバックして、科目の内容・方法を振り返る手がかりとすることはできる。複数の担当者が各クラスを担当している「教育実習ⅠA」については、同一科目であっても科目間差異の分析と同じ手法で分析をすることによって、前述した教師の意識と学生の意識の関連を精査できると考えられる。

本稿で触れることができたのは、前期開講科目についての学生の選択肢回答と教員の自由記述のみである。今後は後期開講科目の調査と分析を加えて、カリキュラム全体を見通し、科目間連携の可能性を探っていきたい。

（成田信子）

注

- *1 本研究は、平成25年度國學院大學「特色ある教育研究」研究課題「教育実習と関連科目の有機的運用」の補助を受けて行った。
- *2 ここでいう教職関連科目とは、「教育職員免許法」に基づいて本学部が開講している教職科目ならびに教職科目ではないが教員としての資質能力の形成に関連すると考えられる科目。
- *3 28の質問を6件法（「とてもよく当てはまる」～「全く当てはまらない」）で回答。分析では、6件法の6つの回答を1から6の数値に置き換えて分析した。なお質問項目は先行研究（佐藤広志ら2008、進藤正洋ら2009、山崎明香2012）を参照し、作成した。

<引用・参考文献>

- ・佐藤広志、進藤正洋、田上由雄、成田信子「教師の資質能力に関する調査－小学校予備調査の結果分析－」『関西国際大学 教育総合研究叢書』第1号2008年3月
- ・進藤正洋、成田信子、吉田武大、中尾繁樹、板良敦敏、濱名陽子「小学校教師が重視する「教員の資質能力」についての考察－予備調査をもとにした聞き取り調査から－」『関西国際大学 教育総合研究叢書』第2号2009年3月
- ・山崎明香「教員に求められる資質・能力に関する研究－自治体が求める教師像の分類と大学生がもつ教師観の実態」平成24年度國學院大學人間開発学部卒業論文 2012年12月
- ・文部科学省 教育職員養成審議会・第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」平成9年7月

(なりたのぶこ 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授)

(しばたやすゆき 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授)

(たぬましげき 國學院大學人間開発学部初等教育学科教授)

(てらもとたかひろ 國學院大學人間開発学部初等教育学科准教授)