

教員養成スタンダードから見た教育実習：
静岡大学教育学部附属静岡中学校の場合

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-02-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村山, 功 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00024690

教員養成スタンダードから見た教育実習

－ 静岡大学教育学部附属静岡中学校の場合 －

村山 功

Evaluation of Teaching Practice Based on Teacher Training Standard: In case of Shizuoka Junior High School affiliated to Shizuoka University Faculty of Education Isao Murayama

要旨

教育実習は附属学校の重要な役割の一つである。しかし、教育実習は実習校だけで完結しているものではなく、教員養成カリキュラム全体の中で機能している。このため、教育実習はカリキュラムと合わせて評価される必要がある。静岡大学教育学部では教員養成スタンダードを検討中であり、そこに教師教育の目標が示されている。従って、教育実習もまた教員養成スタンダードに基づいて評価される必要がある。

附属静岡中学校の教育実習において、教員養成スタンダード案に基づく実習生の自己評価アンケートを実施し、その結果を分析したところ、以下の課題が示された。(1) 教員養成スタンダード案に示されていないながら大学でも教育実習でも学ぶ機会のない項目が存在する、(2) 研究授業を含む教育実習において教育の技術的な部分が相対的に学ばれていない、(3) 教育実習前に自己評価の低い項目が実習中にもあまり学ばれていない。これらの課題について、実習校での指導だけではなく、教員養成カリキュラム全体で対応していく必要がある。

キーワード：教育実習、教員養成カリキュラム、教員養成スタンダード、教員育成指標、附属学校

はじめに

教育実習は、教員養成系大学・学部の附属学校の重要な使命の一つである。しかし、教育実習はそれ単独で機能するものではなく、大学の教員養成カリキュラム全体の中で機能するものである。そのため本稿では、平成 29 年度附属静岡中学校で行われた教育実習 I～III のアンケート調査を分析し、附属静岡中学校における教育実習の課題を、教育学部の教員養成カリキュラムと関連づけて検討する。

1. 問題の背景

静岡大学教育学部では、明確な目標に向けて教員養成を行うため、また教育の質保証という観点から、プロジェクトを立ち上げて教員養成スタンダードを検討してきた（望月・村山, 2011; 長谷川, 2013; 静岡大学教育学部, 2014）。検討中の教員養成スタンダード案は、表 1 に示すように 4 つのカテゴリーからなっており、それぞれが 3 つの項目を含んでいる。

本来であれば、教育実習も含めた教員養成カリキュラム全体が、明示された目標である教員養成スタンダードに向けて、計画的に編成されていなければならない。しかし、静岡大学教育学部ではまだ教員養成スタンダードが策定されていないため、教員養成カリキュラムが整合性に欠けている印象がある。

平成 27 年 12 月 21 日の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」では、

こうしたことから、教員のキャリアステージに応じて身に付けることが求められる能力を明確化する教員育成指標が全国的に整備されることが必要であり、国はそのための所要の措置を講じるべきである。（中央教育審議会, 2015: 49）

と、教員育成指標の整備と、

その際、教員の育成及びその資質能力の向上は全国的な課題であることから、「教員育成協議会」（仮称）の設置は、後述する教員育成指標及び教員研修計画同様、各都道府県において必ず取り組まれることが必要である。（中央教育審議会, 2015: 45）

と教員育成協議会（仮称）の設置を求めている。

これにより、静岡県・静岡市・浜松市と静岡県内の教員養成を行っている大学との間で教員育成協議会や教員育成推進部会が設置され、教員育成指標が策定された（静岡大学教育学部, 2017）。そこでは、教員に求められる 6 つの資質能力を、①教育的素養、②総合的人間力、③授業力、④生徒指導力、⑤教育業務遂行力、⑥組織運営力と規定し、①採用時、②基礎・向上期、③充実・発展期、④深化・熟練期の 4 つのキャリアステージごとに、その詳細を定めることになっている。このため、第一段階である採用時の資質能力が、現在検討中の教員養成スタンダードに代わる本学の教員養

表1 静岡大学教育学部教員養成スタンダード（案）

<p>1. 使命感や責任感、教育的愛情に関する事項</p> <p>1-1 教育に対する使命感や情熱を持ち、常に子どもから学び、共に成長しようとする姿勢が身に付いている。</p> <p>1-2 高い倫理観と規範意識、困難に立ち向かう強い意志を持ち、自己の職責を果たすことができる。</p> <p>1-3 子どもの成長や安全、健康を第一に考え、適切に行動することができる。</p> <p>2. 社会性や対人関係能力に関する事項</p> <p>2-1 教員としての職責や義務の自覚に基づき、目的や状況に応じた適切な言動をとることができる。</p> <p>2-2 組織の一員としての自覚を持ち、他の教職員と協力して職務を遂行することができる。</p> <p>2-3 保護者や地域の関係者と良好な人間関係を築くことができる。</p> <p>3. 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項</p> <p>3-1 子どもに対して公平かつ受容的な態度で接し、豊かな人間的交流を行うことができる。</p> <p>3-2 子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切な指導を行うことができる。</p> <p>3-3 子どもとの間に信頼関係を築き、学級集団を把握して、規律ある学級経営を行うことができる。</p> <p>4. 教科・保育内容等の指導力に関する事項</p> <p>4-1 教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能）を身に付けている。</p> <p>4-2 板書、話し方、表情など授業を行う上での基本的な表現力を身に付けている。</p> <p>4-3 子どもの反応や学習の定着状況に応じて、授業計画や学習形態等を工夫することができる。</p>

成のための指標となることが予想される。いずれにしても、こうした明示された目標のもとで、教員養成が組織的に行われる必要があり、教育実習はその中に適切に位置付けられるべきである。

そこで本稿では、検討中であった教員養成スタンダード案に基づいて附属静岡中学校で行われた教育実習の評価を試み、それを通して教員養成カリキュラムについて検討することにする。これにより、教育実習や教員養成カリキュラムに対して何らかの知見が得られるならば、教員養成スタンダードあるいは教員養成指標の策定を急ぐべきだと考えられる。

なお、教員養成スタンダード案を用いたのは、静岡県と両政令市の教員育成指標の策定が平成29年11月以降であり、教育実習には間に合わなかったためである。今後、同様の評価を行う際には、教員育成指標やそれに基づいて策定された教員養成スタンダードを用いるべきである。

2. 附属静岡中学校における教育実習の実施状況

附属静岡中学校では、平成29年度に教育実習Ⅰ～Ⅲを行っている。その概要を表2に示す。

表2 平成29年度教育実習の実施状況

	学年	期間	人数
教育実習Ⅰ	2年次	10月16日～10月20日	64
教育実習Ⅱ	3年次	5月22日～6月9日	41
教育実習Ⅲ	4年次	5月8日～5月19日	39

教育実習Ⅰは1週間と短期間であり、観察を主とする実習である。教育実習Ⅱは中学校を主免許とする実習生を3週間、教育実習Ⅲは中学校以外を主免許とす

る実習生を2週間受け入れている。

3. 教育実習におけるアンケート調査

事前アンケートは教育実習開始日の朝に行われる開講式の直後に、事後アンケートは実習終了日の閉講式前後に実施した。質問項目は表3に示したように、教員養成スタンダード案の12項目に対して、現在どの程度身につけているか（事前）、実習でどの程度学ぶことができたか（事後）をそれぞれ4段階で尋ねるものである。

表3 アンケート調査の質問項目

<p>【事前アンケート】</p> <p>以下の12項目の教員養成スタンダードに対して、今の時点でどの程度身につけていると思いますか。1～4の段階で答えて下さい。</p> <p>1：まったく身につけていない</p> <p>2：少しは身につけていることもあるが、まだまだ不十分</p> <p>3：それなりに身につけてはいるが、十分ではない</p> <p>4：新任教員として働き始められる程度には身につけている</p>
<p>【事後アンケート】</p> <p>以下の12項目の教員養成スタンダードに対して、今回の実習でどの程度学ぶことができましたか。以下の記号で答えて下さい。</p> <p>×：学ぶ機会がまったくなかった</p> <p>△：学ぶ機会があったが、ほとんど学ぶことができなかった</p> <p>○：それなりに学ぶことができたが、満足はしていない</p> <p>◎：十分に学ぶことができ、満足している</p>

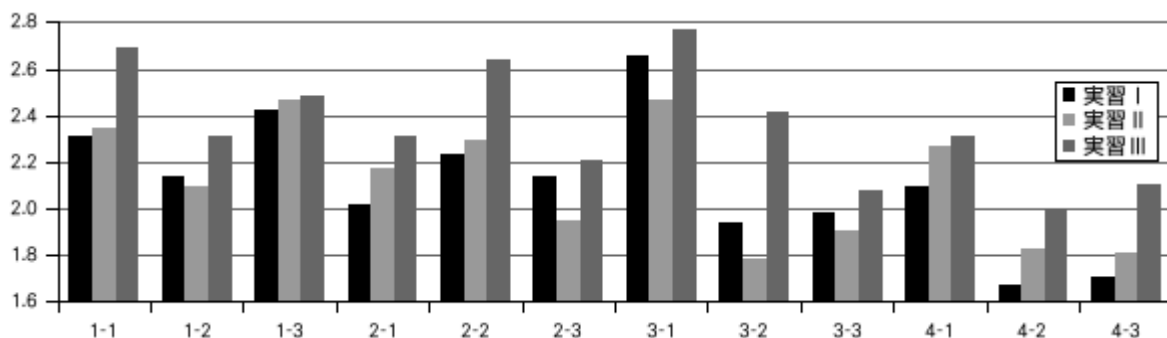


図1 実習初日の自己評価（平均点）

調査用紙では、質問の後に教員養成スタンダード案の12項目が列記されており、各項目の空欄に数値や記号を記入するようになっている。

4. 調査結果の分析

4.1. 実習開始時点での自己評価

教員養成スタンダード案が求める資質について、実習生が教育実習開始時点でどのように自己評価しているかを検討する。実習Ⅰ～Ⅲの自己評価の平均値を設問ごとに比較したものが図1である（注）。

基本的には実習を積み重ねるにつれて自己評価が上がっていく。しかし、1-2、2-3、3-1、3-2、3-3の5項目については、実習Ⅱよりも実習Ⅰの方が自己評価は高い。これらの項目は、いずれも子ども等とうまくやっていけるかという主旨の設問である。教職を志望する学生が、教職についての理解、特に子どもに対する理解を欠いた状態で回答する場合には、このように楽観的な自己評価になるとと思われる。また、そのこと

は、それまでの教員養成カリキュラムの中で子どもと接することがほとんどなく、講義でも子どもと関わる難しさについて、実感を持って学んでいないことを示唆している。

実習Ⅰでの事前評価が実習Ⅱを上回った5項目の回答分布を図2に示す。これを見ると、2-3と3-1で特に実習Ⅰの自己評価が高い。このことは、上記の想定を支持している。実習Ⅰを経験することで教職や子どもへの理解が得られ、実習Ⅱ開始時には自己評価が妥当なレベルに戻ったのであれば、実習Ⅰにも効果があると評価できる。

更に、評価の高い順に設問を並べたのが表4である。実習Ⅰ～Ⅲで順位多少は異なるものの、1～4位、5～10位、11・12位には同じ項目が含まれている。このことから、質問項目を3つのグループに分けることができる。1～4位は教職の心構え的な資質・能力であり、教職志望者であればある程度は予め持っているべきものである。5～10位は教職の具体的な能力も含まれており、心構えだけでは不十分である。11・12位は授業における具体的な技術である。自己評価がこのような順序になっているのは、妥当な判断であろう。

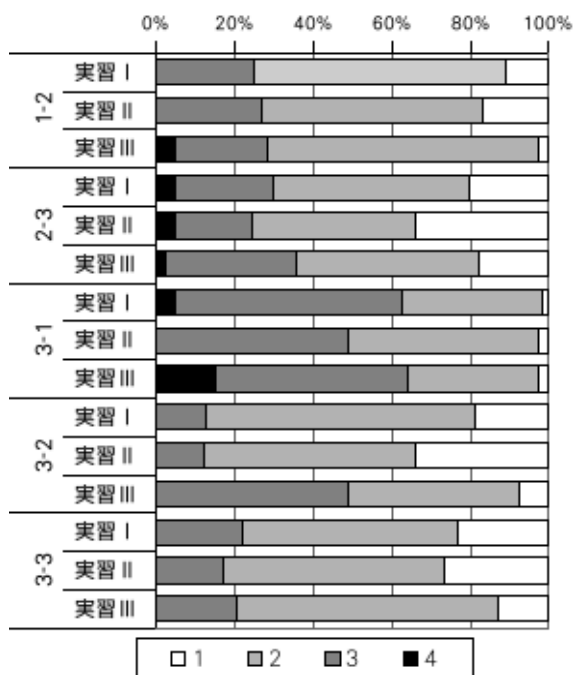


図2 設問別回答分布

表4 平均点の高い順

順序	実習Ⅰ	実習Ⅱ	実習Ⅲ
1	3-1	1-3	3-1
2	1-3	3-1	1-1
3	1-1	1-1	2-2
4	2-2	2-2	1-3
5	1-2	4-1	3-2
6	2-3	2-1	1-2
7	4-1	1-2	2-1
8	2-1	2-3	4-1
9	3-3	3-3	2-3
10	3-2	3-2	3-3
11	4-2	4-2	4-3
12	4-3	4-3	4-2

これを単純集計ではなく、個々の回答に基づくクラスター分析で確認してみる。図3・4は、実習Ⅱ・Ⅲ

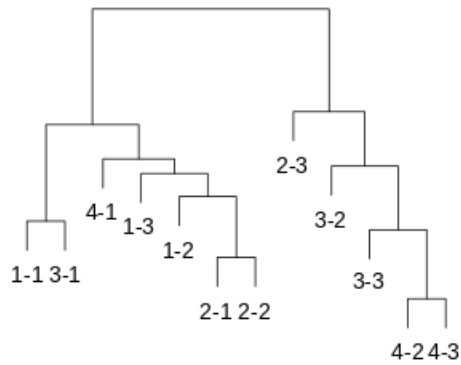


図3 設問のクラスター分析（実習Ⅱ事前）

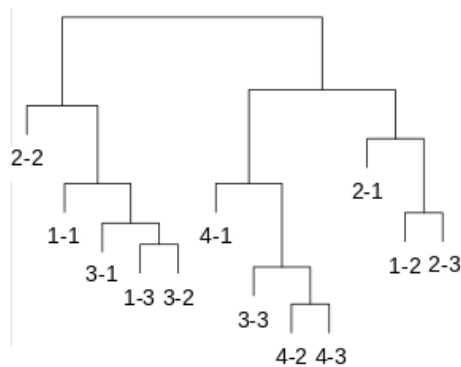


図4 設問のクラスター分析（実習Ⅲ事前）

のデンドログラムである（最長距離法）。図3の左側には高評価、右側には低評価の設問が集まっている。左側の枝において、左側の1-1と3-1は子どもに対する態度であるが、2-1、2-2、1-2は教職としての姿勢

であり、異なる性格の設問に対しては異なる評価がなされていることがわかる。また、右側の枝は教職に関する技術に関する設問であり、特に4-2と4-3で判断の一致度が高い。これらのことから、実習Ⅱの開始時点でも、実習生はある程度共通した自己像を持っていると言える。

実習Ⅲでは、左側に子どもに接する姿勢に関する項目が、右側には、教職技能系と教員の資質系の項目がまとまっている。このことは、実習Ⅱを経験したことで、自分に身についたもの、身につけていないものが、まとまりとして認識されていることを表している。

4.2. 実習終了時点での自己評価

教員養成スタンダード案が求める資質を教育実習中に身につけることができたかについて、実習生の自己評価を検討する。実習Ⅰ～Ⅲの自己評価を設問ごとに比較したものが図5である。

一見して明らかなのが、2-3の学習の極端な少なさである。教育実習では保護者と接する機会はほとんどないことに加え、広域から生徒が集まる附属学校の性質上、地域の関係者との関係も弱い。この問題については、後述する。

図5を見る限りでは項目ごとにあまり差がみられないが、これは回答が○に集まりやすいという選択肢の設け方による可能性が高く、今後も調査を行うのであれば改善が必要である。それを前提としつつ、項目間の差を表そうとしたのが図6である。実習ごとに、2-3を除いた全項目の評価の平均値と個々の項目の評価と

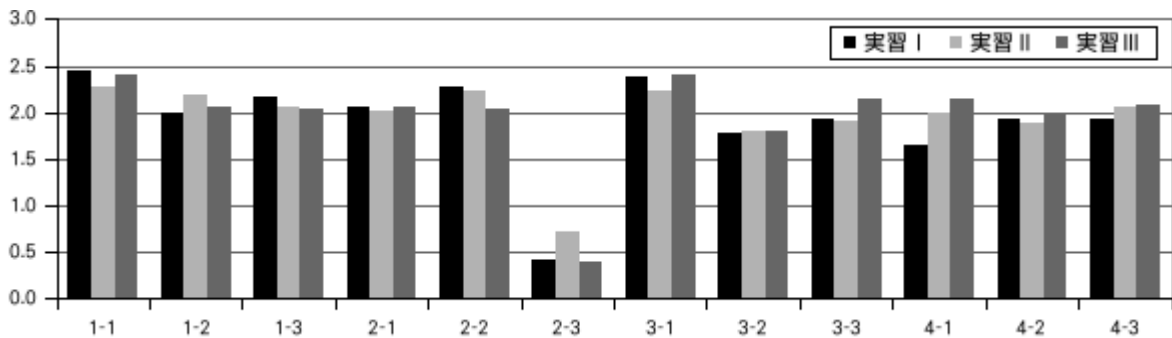


図5 実習最終日の自己評価（平均点）

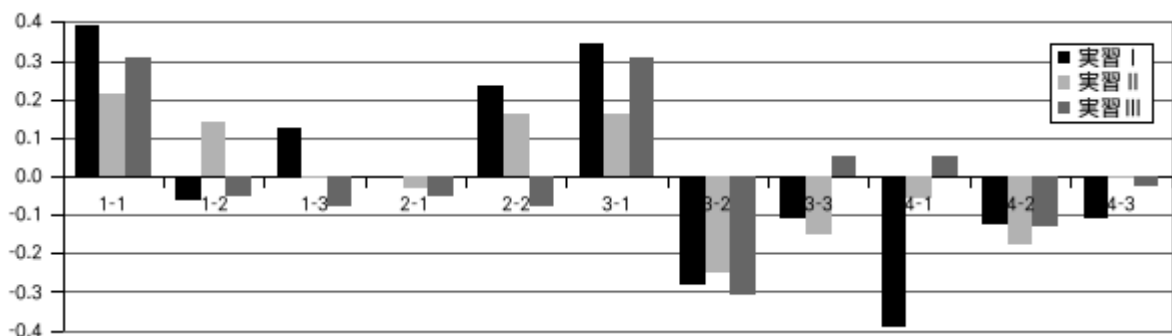


図6 実習最終日の自己評価（2-3を除いた設問による差）

の差を求め、グラフ化している。

実習生が相対的に学んだと評価しているのは、1-1、3-1、2-2である。いずれも、心構えや姿勢に重点が置かれている項目である。これに対し、教職の具体的な能力を含む3-2以降の項目はほぼマイナスである。観察中心の実習Ⅰはともかく、研究授業を行う実習Ⅱ・Ⅲにおいて、4-2、4-3が相対的に低評価であるのは問題である。

なお、事後アンケートにおいては、表3のような設問ごとのまとまりは見られなかった。

次に、実習Ⅱ・Ⅲの違いを見る。各カテゴリーの回答比率を比較したのが図7である。実習Ⅲでは、2は低下しているものの、3と4では学習できたと回答するものが多くなっている。カテゴリー4の設問別の回答比率を図8に示す。どの項目でも「十分に学ぶことができ、満足している」という回答が増えている。実習Ⅲの実習生は、主として小学校で実習Ⅱを行っているため、教科の知識に関する4-1の伸びが大きく、中学校での教育実習の意義が伺える。

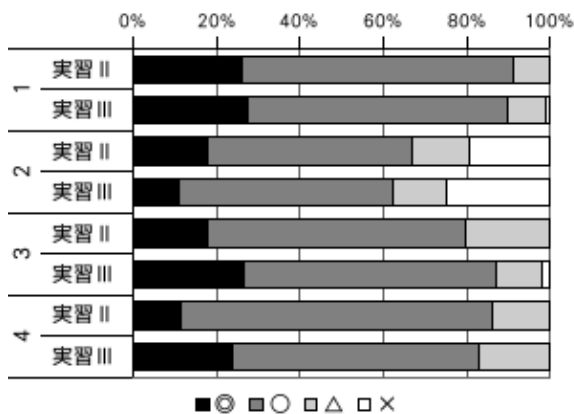


図7 カテゴリー別回答分布

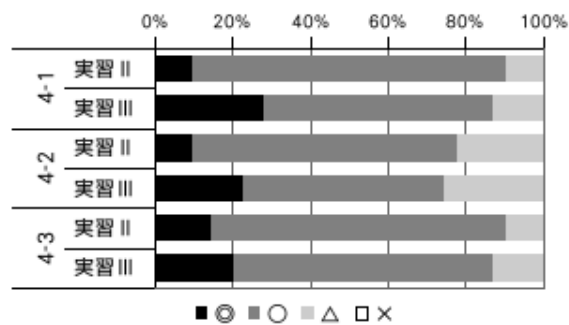


図8 設問別回答分布

ここでも単純集計ではなく、個々の回答に基づくクラスター分析で確認してみる。図9・10は、実習Ⅱ・Ⅲのデンドログラムである。

図9はいくつかのクラスターにきれいに分かれている。左から、生徒に対する指導、教員としての姿勢、授業に関する知識や技能、教員の行動規範と解釈できる。実習生は実習Ⅱでの経験を、このように認識した

のであろう。一方、図10ではそのようなまとまりが見られない。このことから、実習Ⅱにおいては何を学んだかに関して、実習生間にある程度の共通性があるが、実習Ⅲでは個性が高いと考えられる。これは、実習Ⅱが最初の本格的な実習であり、ほぼ横並びで実習を経験するのに対して、実習Ⅲでは各自が異なる課題を抱えているからであろう。

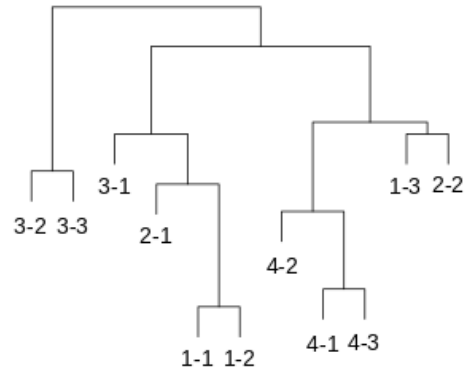


図9 設問のクラスター分析 (実習Ⅱ事後)

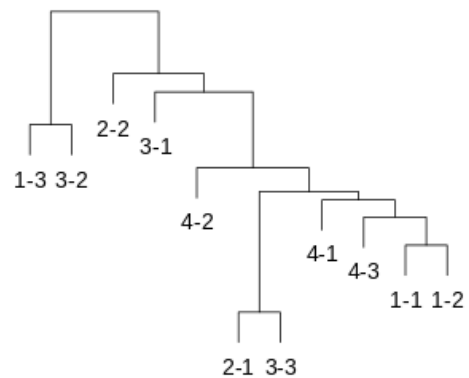


図10 設問のクラスター分析 (実習Ⅲ事後)

4.3. 実習開始時点と終了時点での自己評価の関係

実習開始時に自己評価の低い項目は、実習中に重点的に学べるのが望ましい。そこで、実習前の自己評価と実習における学習への評価との関係を見る。

図5に示したように2-3は極端に評価が低いため、2-3を除いて検討を行うが、実習Ⅱ・Ⅲに関して2-3を含んだグラフを図11・12に示しておく。2-3は実習前の習得状況がよくないにも関わらず、実習中に最も学ぶことができていない。つまり、教員養成カリキュラムの中では学ぶ機会が与えられていないということであり、早急な改善が求められる。

2-3を除いた11項目について、実習Ⅰ～Ⅲの結果を図13～15に示す。実習Ⅰ・Ⅱに関しては、全体的に見て右上がり傾向にある。このことは、実習前に習得されている項目の方が、実習中にもよく学んでいるということを意味している。教育実習の主たる目的の一

つは、大学での座学等では学べないことを、実際に子どもがいる学校という場で学ぶことである。教育実習でこそ学ぶべきことが学べていないという事実は、教員養成カリキュラムの再編が不可避であるということである。仮に、これが大学で学んだことの方が教育実習でも学びやすいという理由であったとしても、教育実習で学ぶべき事柄について事前の指導を十分に行うべきだという結論になる。いずれにしても、効果的な教育実習を実施するためには、教員養成カリキュラムを再検討すべきである。

5. 考察

事前および事後アンケート調査の結果から、教育実習と教員養成カリキュラムに関わるいくつかの課題が明らかとなった。

第一に、「2-3 保護者や地域の関係者と良好な人間関係を築くことができる。」のように、教員養成スタンダード案に含まれているにもかかわらず、大学の授業

でも教育実習でも学ぶ機会がないものがある。これは明らかに教員養成カリキュラムの欠陥である。こうした大きな課題が、これまで対策をとられていないだけ

実習前修得度と実習中学習度（実習Ⅰ）

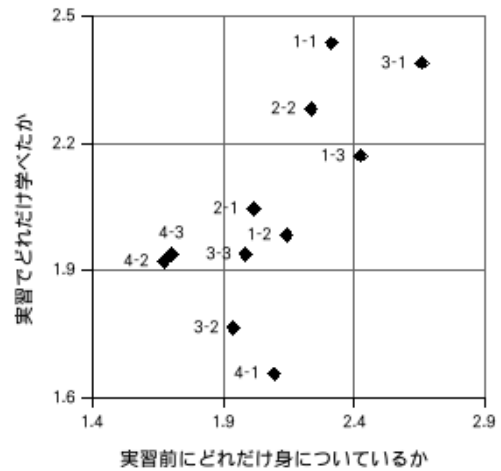


図 13 実習前習得度と実習中学習度（実習Ⅰ）：除 2-3

実習前修得度と実習中学習度（実習Ⅱ）

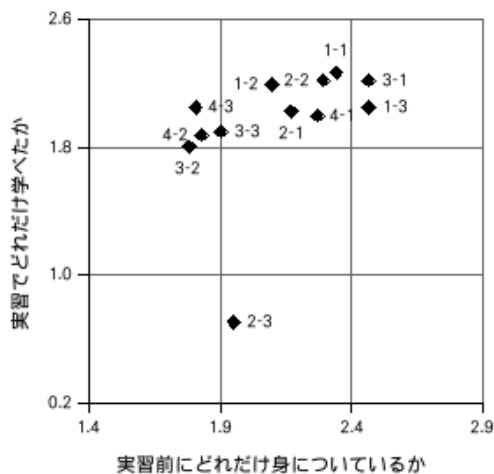


図 11 実習前習得度と実習中学習度（実習Ⅱ）

実習前修得度と実習中学習度（実習Ⅲ）

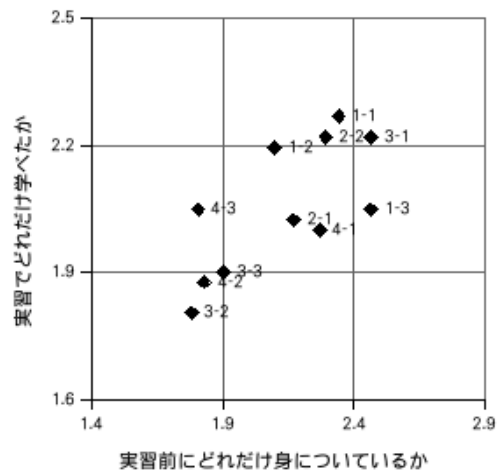


図 14 実習前習得度と実習中習得度（実習Ⅱ）：除 2-3

実習前修得度と実習中学習度（実習Ⅲ）

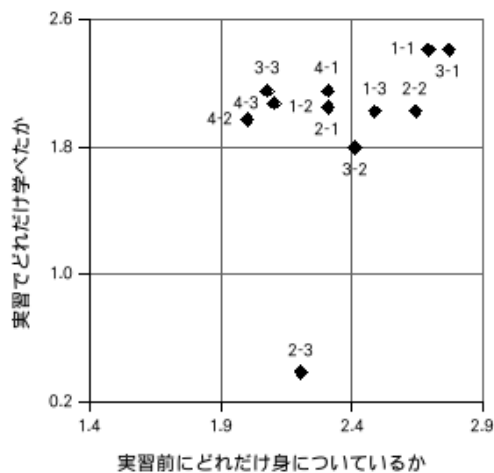


図 11 実習前習得度と実習中学習度（実習Ⅱ）

実習前修得度と実習中学習度（実習Ⅲ）

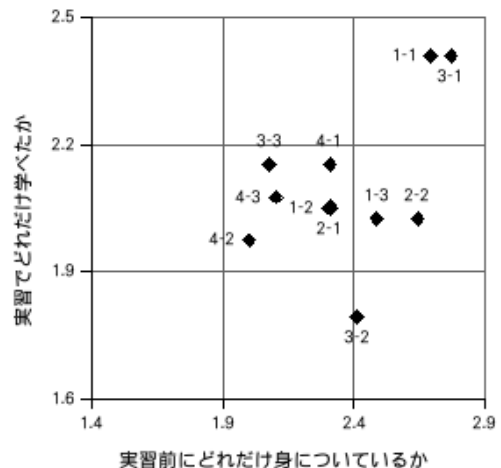


図 15 実習前習得度と実習中習得度（実習Ⅲ）：除 2-3

に留まらず、公に議論すらされてこなかったことは、教員養成カリキュラムの編成について制度的な欠陥があることを示唆している。

第二に、研究授業を行う実習Ⅱ・Ⅲにおいて、「4）教科・保育内容等の指導力に関する事項」があまり学ばれていない。これについては、附属静岡中学校固有の課題かもしれないが、教育実習の指導の在り方を再検討しなければならない。また、そのためには実習生からの聞き取りなど、もう少し詳しい情報を収集する必要があるだろう。

最後に、実習生が相対的に身につけていないと自己評価している項目が、教育実習でも相対的に学ばれていない。これが附属静岡中学校固有の課題であれば、実習中の指導を改善すべきである。しかし、共通の課題であるならば、講義や事前指導などの再検討を要する。

教育実習委員会では、毎年『教育実習報告書』を出している。平成 29 年度には、実習生へのアンケート調査の結果を 17 項目にまとめた上で、

①総合的なキャリア教育や進路指導の充実を進めながら、学生たちの教職志望を、4 年間の中でどのように導いていくか。

②実習Ⅱ・実習Ⅲそれぞれで身につけるべき教師に求められる必須事項をどのように捉え、その指導について実習校側と大学側の役割をいかに分担していくか。

という二つの課題を示している（静岡大学教育学部教育実習委員会, 2019）。これも教員養成カリキュラム全体と関連づけて議論する必要があるのではないだろうか。

注

本稿の分析においては、回答を間隔尺度と見なして平均を求めている部分がある。その際に、事後アンケートについては、×、△、○、◎をそれぞれ 0, 1, 2, 3 と置き換えている。理論的には不適切な処理ではあるが、この数値に基づく平均値を用いた分析では大まかな傾向だけを見ていることと、数値化せずに回答分布に基づいた分析を同時に行っていることから、今回はあえてこの方法を併用した。

文献

中央教育審議会 (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- (答申)』.

長谷川哲也 (2013). 『教員に必要とされる資質能力』に基づくスタンダードの予備的考察：各種審議会の議論や先行事例の検討を通じて」静岡大学教育実践総合センター紀要, No.21, 121-130.

望月耕太・村山功 (2011). 「教員養成系大学・学部に求められる教育の到達目標の策定：教員養成教育に関する質保証を通して」静岡大学教育実践総合センター紀要, No.19, 151-157.

静岡大学教育学部 (2014). 平成 26 年度教員の資質能力向上に係る先導的取組支援事業（文部科学省）『教育委員会・大学の連携による「学校支援ボランティア」の指導・評価システムの構築 -「教員初期スタンダード」をもとにした資質能力向上を目指して-』.

静岡大学教育学部 (2017). 平成 28 年度総合的な教師力向上のための調査研究事業（文部科学省）『県・政令市・国私立大学の連携による「静岡版教員育成指標」のモデル化に関する調査研究』.

静岡大学教育学部教育実習委員会 (2019). 『平成 29 年度教育実習報告書』.