

教育実習に関する調査研究

青木 幸子

(昭和56年9月30日受理)

Investigation of the Practical Training in Teaching

Sachiko Aoki

(Received September 30, 1981)

はじめに

戦後の教員養成改革は、「教員養成は大学において行う」こと、所定の教職課程を置く大学ならどの大学でも教員養成を行うことができる「開放的教員免許制度」の二つの原則をうちたて、いわゆる開放的教員養成制度をスタートさせた。以来、教職の門戸は広く開かれ、教員免許状取得者は増加の一途を辿っている。特に、1974年の「教員人材確保法」の成立による給与の高額化と安定成長の経済事情下における生活の安定化を求めてこの現象には拍車がかげられ、一般大学における教員免許状の濫発が批判され、教員免許状の専門的・社会的評価の低下を招いている。1977年度を例にとると、国公立大学の86%に当る全国810の大学・短大で教員養成を行い、卒業者の33%に相当する約15万人(約25万件)が免許状を取得している。そのうち一般大学の取得者は約13万人(約21万件)であり、実際に教職に就いた者は23,000人である。10万人以上の「ペーパー教師」が養成されたことになる。中でも問題なのは、中等学校教員に占める一般大学卒業生の比率が中学校56%、高等学校80%と高いにもかかわらず、その比率は免許状取得者の約5.2%にすぎないという現状である。このように結果的には一般大学はペーパー教師を大量に養成しており、安易な教員の粗製濫造という酷評を甘んじて受入れなければならない。そして近年、ペーパー教師の著しい増加現象は、教育現場の混乱を余儀なくさせ、教育実習問題が試補制度の導入と相俟って大きくクローズアップされてきた。全日本中学校長会は全国調査の中で教育実習生の実態を次

のように報告している¹⁾。①実習生の受入れ数の全国平均；国公立大学：私立大学＝約23：77、4年制：2年制＝約56：44 ②実習生受入れについての意見(ベスト5)；免許状濫発のきらいがある。実習生に使命感がうすく、教職への意欲が乏しい。学校運営上支障が多い。大学側の事前指導が不十分であり、熱意が足りない。大学側の責任で付属校または代用付属校での実習を希望する。③実習生の教職希望とその使命観；実習生の教職希望者は57.9%だが、校長がみて使命観があると思われる者は40.3%である。そして私立大学、特に2年制(短大)の実習生に調査全項目にわたって問題があるとしている。またその後の調査²⁾によれば、約6割もの学校長が試補制度の導入に賛成している。こうした教育実習の実態にかんがみ、教育職員養成審議会は、1978年、一般大学における中等教員養成のための「教育実習の改善充実について」重点的に建議し、大学は教育実習の管理運営、履修要件、指導内容、方法、評価、研究活動の充実を図るとともに、教育実習は少なくとも3週間程度実施するよう、その努力を求めている。

70年代のペーパー教師問題と符合するかのように、80年代は教師の時代といわれる。つまり、80年代は専門職としての教師の資質・力量が問われていることを強調したものであり、養成、採用、研修という一連の過程において、教師の資質はまさに教育の基幹にかかわる問題として認識され、位置づけられ、“教育は人にあり”ということが再評価されているのである。

本学は、1954年に教職課程科が設置されて以来20余年、教員養成という重責の一翼を担ってきた。そして70年代は例外なく本学においても一時期、教員免許状取得者が増加した。そこで1973年、実習生の質的水準の向上と維

推を図るために「教職課程適確基準」を設け、今日に至っている。近年、教職課程履修者はおもつきをみせているが、他大学同様、教育実習には実習校の確保をはじめ、実習生の資質（教職意識、使命感、力量、人物、健康等）等について大いに心を砕いているが、問題は山積している。過去の実績をふまえ、今後ますます情熱あふれ、使命感に燃える優れた資質をもつ教員を養成していくためにも、本稿では教育実習に関する問題に照準を合せて検討を試みた。

1. 研究の目的

本学の教育実習生を対象として実施したアンケートを分析し、実習生の実態と意識の変化を把握するとともに、教育実習の効果と実習生の特性を明らかにし、それにより授業内容の充実を図るとともに教員養成カリキュラムの改善に関する方策を探ることを目的とした。

2. 研究の内容

アンケートの調査内容は、Ⅰ. 教育実習前の意識、Ⅱ. 教育実習中の実態、Ⅲ. 教育実習終了後の意識の変化の三つに分かれ、Ⅰ 4問、Ⅱ11問、Ⅲ70問の計85問の質問項目から成っている。その質問項目は次の通りである。
Ⅰ. 教育実習の意義、教育実習前の不安の有無、不安の理由、教職課程の履修動機
Ⅱ. 教育実習中の不安の程度、教育実習中の悩み・困難、その解決・克服の方法、生徒からの好かれ方、「先生の先生」と呼ばれた気持ち、教育実習中嬉しく・楽しかったこと、おもしろくなかったこと、教育実習で役立った

科目、大学の授業に取入れてほしい事柄、教育実習で役立つと思われる大学での学習や活動、教育実習期間
Ⅲ. 教育実習終了後の感想、教職志望度の変化、教職志望理由、教育実習で学んだこと、教師として身につけるべき事項の修得時期31問、教育活動に関する力量の自己診断30問、教育実習校、教員採用試験の受験の有無、可否、受験校種、受験教科

3. 研究の方法

- ①アンケートによる調査（教育実習オリエンテーションの時間内に実施し、回収した）
- ②実施時期；1980年11月
- ③被験者；1980年度の教育実習生のうち学部生 266 名、短大生 206 名を対象とした。
- ④有効回収率；学部85.3%（227名）
短大89.3%（184名）
- ⑤アンケートの分析の方法

各々の質問項目について単純集計を行い、教育実習生の実態と意識の変化を把握することに主眼をおいた。また、意識の変化過程や理由を吟味するため必要に応じクロス集計を試みるとともに、他機関の調査結果と比較することにより、実習体験による教育実習生の特性を明らかにするよう努めた。

4. 調査結果と考察

A. 教職課程の履修動機

学部は教職志向が明確な学生（①）と資格取得をねらいとする学生（②+③）の割合が接近している。短大は

表1 教職課程の履修動機

履 修 動 機	学 部	短 大
① 是非先生になりたいと思った	94 (41.4)	32 (17.4)
② 教員免許状がほしかった（ペーパーティーチャーでもなりたかった）	58 (25.6)	53 (28.8)
③ 何か資格がほしかった（免許状もその一つ）	30 (13.2)	43 (23.4)
④ 教職科目の中に学習してみたい科目があった	17 (7.5)	22 (12.0)
⑤ 家族や友人に勧められた	25 (11.0)	27 (14.7)
⑥ 空き時間をうめるため	0	0
⑦ その他	3 (1.3)	7 (3.8)
計	227	184

教育実習に関する調査研究

資格取得をねらいとする学生(②+③)が半数以上を占め、短大生の履修動機を特徴づけている。(表1)

安的中度は表3の通りであり、実際に教育実習を体験することによって不安がやや薄らいでいることがわかる。

B. 教育実習への不安

学部・短大とも90%以上の学生が教育実習に不安を抱えていることが明らかにされた。(図1)

C. 不安の理由

不安のトップは、学部生は指導技術に、短大生は専門的知識に自信がないことをあげているが、両者とも②と③の項目に不安が集中している。③の項目に10%近くの学生が不安を抱えているのは、履修動機からくるのであろうか。(表2)

D. 実習中の不安的中度

学部・短大生とも90%以上の学生が不安を抱いて実習に臨んだが、実習中の不

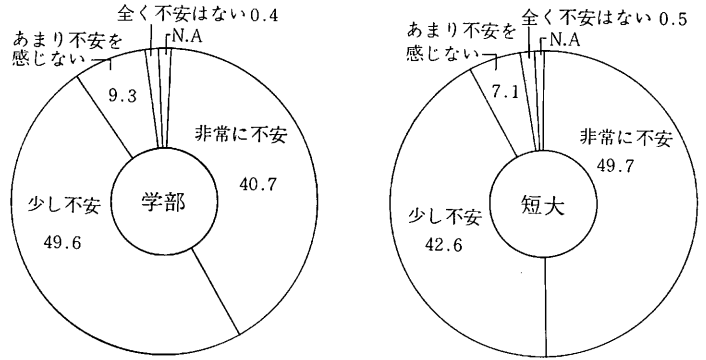


図1 教育実習への不安

表2 不安の理由

不安の理由	学部	短大
① 生徒の扱い方がわからない	23 (10.2)	28 (15.3)
② 教科の専門的知識に自信がない	56 (24.8)	58 (31.7)
③ 教科の教え方に自信がない	85 (37.6)	48 (26.2)
④ 学校内の人間関係に悩みがある	3 (1.3)	4 (2.2)
⑤ 通勤(早起き)が辛い	4 (1.8)	0
⑥ 性格が教師に適さない	3 (1.3)	3 (1.6)
⑦ 教師としての資質に欠ける	14 (6.2)	13 (7.1)
⑧ 人を教えることに対し畏敬の念が強い	23 (10.2)	20 (10.9)
⑨ ただなんとなく	11 (4.9)	6 (3.3)
⑩ その他	4 (1.8)	3 (1.6)
計	226	183

学部生について不安の理由別にみた不安的中度が表4であり、各理由とも全体の傾向と一致している。

E. 実習中の悩み・困難

学部・短大とも①, ⑭はほぼ全員が悩み・困難を感じた項目である。(表5) これらの項目を実習前の不安の理由に対応させて分類し、実習前の予想と実習中の現実とのちがいを表したのが表6である。

学部・短大とも共通の傾向が認められる。実習前の不安は専門的知識(②24.8%, ③31.7%)と指導技術(⑤37.6%, ⑥26.2%)に集中していたが、実習中現実の悩み・困難として感じられたものは指導技術(⑤50.3%, ⑥43.5%)であり、生徒の扱い方(①29.9%, ②34.4%)であった。特に当初10%代を占めていた生徒の扱い方に対する不安は、30%前後といずれも2~3倍の伸びを示

表3 不安の中度

的 中 度	学 部	短 大
① 全的中した	31 (13.7)	18 (9.8)
② 心配したほどのことはなかった	176 (77.9)	143 (78.1)
③ 不安はうそのようであった	18 (8.0)	22 (12.0)
D・K	1 (0.4)	0
計	226	183

表4 不安の理由×不安の中度(学部)

理由	的中度			計
	全的中した	心配したほどのことはなかった	不安はうそのようであった	
① 生徒の扱い方	4 (17.4)	16 (69.6)	3 (13.0)	23
② 専門的知識	10 (17.9)	43 (76.8)	3 (5.4)	56
③ 教え方	13 (15.3)	71 (83.5)	1 (1.2)	85
④ 人間関係	1 (33.3)	2 (66.7)	0	3
⑤ 通 勤	0	4 (100)	0	4
⑥ 性 格	0	3 (100)	0	3
⑦ 資 質	1 (7.1)	12 (85.7)	1 (7.1)	14
⑧ 畏敬の念	2 (8.7)	20 (87.0)	1 (4.3)	23
⑨ なんとなく	0	4 (36.4)	7 (63.6)	11
⑩ その他	0	1 (33.3)	2 (66.7)	3
計	31	176	18	225

している。このことは今日の学校教育の現状と無関係ではありえないし、教育の基本は子どもを理解することから始まることを身をもって体験したせいであろう。ただし、表6はトータル比のみで判断するのではなく、表5の実数(困難体験度)と比較することが重要である(教科の専門的知識・技術に関する質問項目は一つであり、設問上の問題点も含めて)。なお別の調査⁹⁾によれば、実習前60%以上の学生が教育実習に指導技術の向上を期待したが、実習後それが確信できた学生は18%であった。このことから指導技術上の困難は、学ぶ側→教える側への転換に伴う予測可能な悩みであり、2週間という短期間の実習でその向上が達成されにくいことは、後述す

る現職教師の調査結果からも明らかである。しかし、これほど悩み・困難を感じていながら、当初の不安は「心配したほどのことはなかった」と学生に感じさせる原因は何であろうか。

F. 悩み・困難の解決・克服の方法

実習中、現実に直面した悩み・困難のベスト3について解決・克服の方法を図2に示す。自力で、そして教科担任、学級担任、実習生の協力を得て克服している様子が伺える。

教育実習に関する調査研究

表5 実習中の悩み・困難点(M・A)

項 目	学部(困難 体験度)	短大(困難 体験度)
① 教科の専門的知識・技術が身につけていない	225 (112.3)	251 (136.4)
② 教材研究のやり方がわからない	46 (20.3)	26 (14.1)
③ 教材・教具の活用のし方がスムーズにいかない	56 (24.7)	24 (13.0)
④ 教育機器の使い方がわからない	9 (4.0)	3 (1.6)
⑤ 授業の展開がスムーズにいかない	181 (79.7)	125 (67.9)
⑥ 資料の作成に時間がかかる	47 (20.7)	41 (21.7)
⑦ 教材研究の時間が足りない	218 (96.0)	128 (69.6)
⑧ 学習指導案の作成が大変である	139 (61.2)	141 (76.6)
⑨ 板書のし方	72 (31.7)	35 (19.0)
⑩ 発問のし方	132 (58.1)	80 (43.5)
⑪ 教育評価のし方がわからない	60 (26.4)	30 (16.3)
⑫ 学級経営がむずかしい	44 (19.4)	72 (39.1)
⑬ 生徒指導のし方がわからない	144 (63.4)	144 (78.3)
⑭ 生徒各個人の学力・興味・関心まで理解することができない	226 (99.6)	172 (93.5)
⑮ 生徒の名前を覚えること	26 (11.5)	36 (19.6)
⑯ 生徒にとけこむのに苦労した	86 (37.9)	95 (51.6)
⑰ 問題児に手をやいた	27 (11.9)	30 (16.3)
⑱ 教師と生徒の信頼関係をとりむすぶこと	87 (38.3)	81 (44.0)
⑲ 担任の先生との間が何かしっくりいかない	24 (10.6)	20 (10.9)
⑳ 授業をすることが恐怖である	39 (17.2)	30 (16.3)
㉑ 通勤(早起き、睡眠時間不足)が辛い	18 (7.9)	3 (1.6)
㉒ 体力の消耗がはげしい	24 (10.6)	45 (24.5)
㉓ 雑用が多い	36 (15.9)	9 (4.9)
計	1996	1621

表6 困難点の予想と現実

実習前の不安理由	対応する実習中の困難点の項目	学 部			短 大		
		実習前	実習中	差 異	実習前	実習中	差 異
教科の専門的知識	①	24.8	12.8	-12.0	31.7	15.8	-15.9
指導技術	②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫	37.6	50.3	+12.7	26.2	43.5	+17.3
生徒の扱い方	⑬⑭⑮⑯⑰⑱	10.2	29.9	+19.7	15.3	34.4	+19.1
人間関係	⑲	1.3	1.2	-0.1	2.2	1.2	-1.0
畏敬の念	⑳	10.2	2.0	-8.2	10.9	1.9	-9.0
通勤（早起き）	㉑	1.8	0.9	-0.9	0	0.2	+0.2
その他	㉒㉓	1.8	3.0	+1.2	1.6	3.3	+1.7

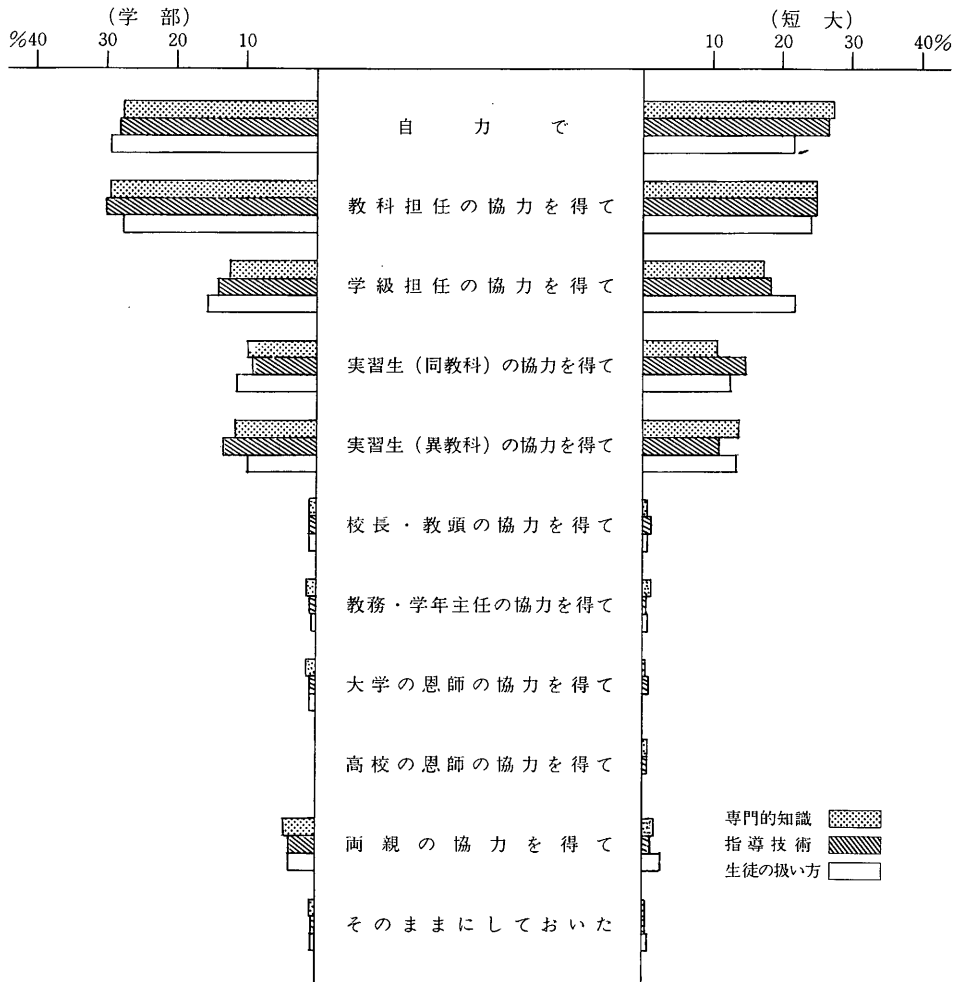


図2 実習中の悩み・困難点の解決・克服の方法

G. 生徒からの好かれ方

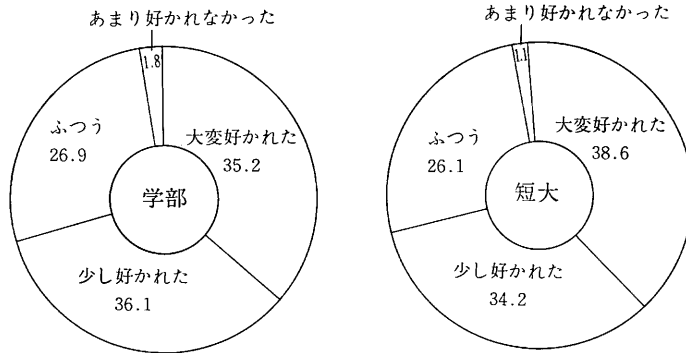


図3 生徒からの好かれ方

学部・短大とも70%以上の学生が生徒から好かれたとの感触を得ている。(図3) このことはまた、実習中嬉しく・楽しかったことの結果にも反映されている。

①②③④の項目が学部で63.5%，短大で68.5%を占め、実習生は生徒との心のふれあいを実習中の楽しい思い出としている。(表7)

H. 実習中嬉しく・楽しかったこと

表7 実習中嬉しく・楽しかったこと

項	目	学 部	短 大
①	生徒がなついてくれたこと	98 (43.2)	87 (47.3)
②	生徒から手紙をもらったこと	18 (7.9)	13 (7.1)
③	お別れ会での出来事	14 (6.2)	19 (10.3)
④	生徒が授業中、自分の思う通りに動いて(答えて)くれたこと	14 (6.2)	7 (3.8)
⑤	先生として教壇に立てたこと	34 (14.9)	26 (14.1)
⑥	学校行事等に参加できたこと	9 (4.0)	6 (3.3)
⑦	指導教諭が親切に指導してくれたこと	30 (13.2)	22 (12.0)
⑧	恩師に会えたこと	2 (0.9)	0
⑨	同級生に会えたこと	5 (2.2)	1 (0.5)
⑩	その他	3 (1.3)	3 (1.6)
	計	227	184

I. 実習中おもしろくなかったこと

自由記述内容を不満の対象別に分類したのが表8である。学部・短大とも70%以上の学生がなんらかの不満を

持っており、そのうち生徒、教師、教科・授業(さらに短大生は自分自身)に関するものが70%を占めている。

表8 実習中おもしろくなかったこと

対 象 項 目	学 部	短 大
① 自分自身（力量不足，教生という立場のむずかしさ等）	9（5.5）	20（14.1）
② 生徒（授業中の態度，ふれあい等）	47（28.5）	36（25.4）
③ 教師（態度，指導性等）	37（22.4）	36（25.4）
④ 教科・授業（授業展開，指導分野，教材研究時間等）	35（21.2）	17（12.0）
⑤ 特別活動（学校行事，給食指導等）	12（7.3）	13（9.2）
⑥ 教生（同教科・異教科の実習生の関係等）	13（7.9）	11（7.7）
⑦ その他（実習期間，職員の態度，職員会議，帰宅時間等）	12（7.3）	9（6.3）
計	165	142

すでにG、Hでみたように、70%ほどの学生が生徒から好かれ、生徒との心のふれあいを楽しみ思い出としていながら、生徒に対する不満が多く、生徒の扱い方（生徒理解・生徒指導）に悩んだのは、2週間という実習期間もさることながら、学生の取組み姿勢と実習生という立場、および指導観の欠知によるところが大きいようである。学生の心の内奥を教育実習手帳でのぞいてみよう。

「実習生とはいいいながら、生徒から『先生』と呼ばれる立場になったことのだとどしさ、慣れるのに時間がかかった。最初は自分の置かれた環境に慣れるのに精一杯で、やっと慣れた頃には教壇実習に目を奪われ、それ

に慣れた頃には実習期間が終っていたような気がする。生徒全体を見ることも、なおさら一人一人を見ることもできず、また教師という立場でありながらさまざまな面で教師と生徒の中間的存在で終わってしまった。ただ人間同士の関係というか、こちらが一生懸命やっている生徒も一生懸命聴く耳を傾け参加する態度をとってくれることを感じ嬉しく思った。」さらに、「毎日いろいろな事が起り、その一つ一つの確かな指示を与え、よい方向に導いていかなければならず、今さらながら視野の狭さを思い知らされ、指導のむずかしさを痛感した。」

J. 実習で役立つと思われる大学での学習や活動

表9 実習で役立つと思われる大学での学習と活動

項 目	学 部	短 大	香川大学生
① サークル活動の体験	32（14.1）	10（5.4）	46%
② 教科の専門科目	98（43.2）	85（46.2）	37
③ 教科教育や教材研究	76（33.5）	55（29.9）	32
④ 教育学や心理学	19（8.4）	31（16.8）	22
⑤ 自主的研究（卒論，卒業等）	1（0.4）	1（0.5）	34
⑥ その他	1（0.4）	2（1.1）	10

（注）香川大学生の結果は、教育実習で役立つ学習や活動の比率である。

学部・短大とも、教科の専門科目と教職科目という教育実習と関係の深い科目が圧倒的に選択されているが、香川大学の学生を対象とした同様の調査⁵⁾とは異なる結

果を示している。ただし、香川大学の場合「自主的研究」はゼミを指しており、本学では卒論・卒業製作等を指して設問したことを断っておく。今後のゼミのあり方を考

教育実習に関する調査研究

える場合の一つのポイントではないだろうか。(表9)

また、実習で専門科目、教職科目とも「非常に役立った」学生が、学部は20%代、短大は10%代であり、「多少役立った」専門科目は学部・短大生とも50%代、教職科目は学部60%代、短大70%代であった。しかし、役立つ役立たないの基準が実習中の自己の実践範囲のみに限

られており、自分の専攻分野と合致しない分野を指導した学生の中には役立つなかったと回答している者もあり、学習したことが充分活かしきれていないところに問題がある。こうした状況から実習生は、専門教育の徹底と教職科目の拡充を授業内容として要望している。

K. 教育実習期間

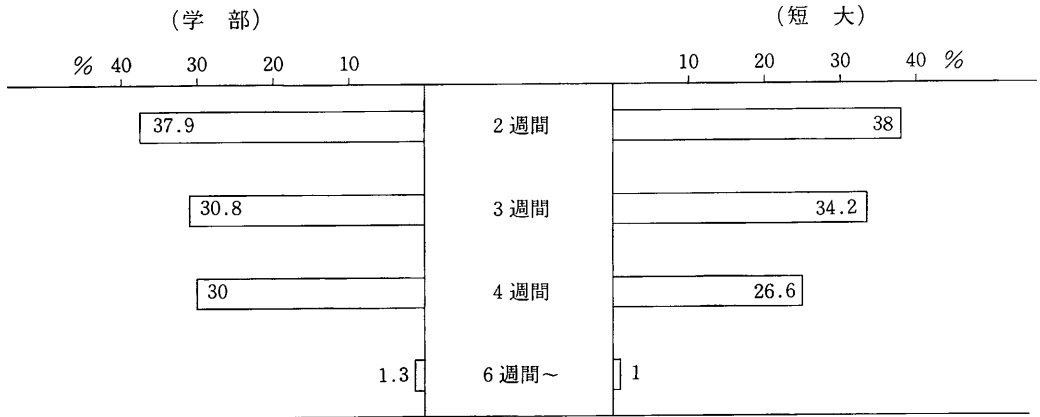


図4 実習生の望む実習期間

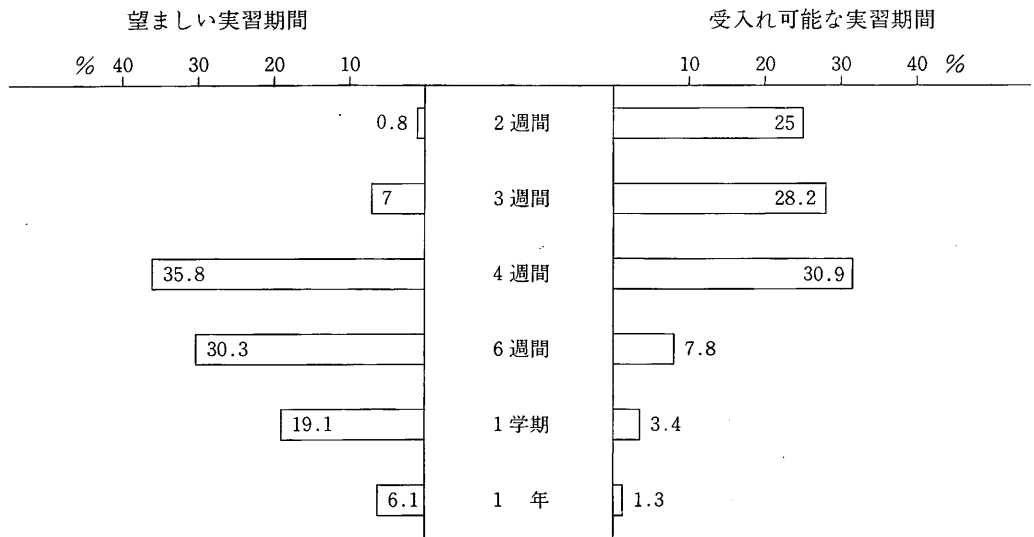


図5 全日本中学校長会全国調査結果(実習期間)

先の教育実習手帳の記述にみられるように、実習生は学校に慣れ、授業に慣れかけたところで実習期間が終わり、後1~2週間やって充実した実習体験を希望する意識が図4から読みとれる。学部・短大生とも6:4の

割合で実習期間の延長を希望している。これを全日本中学校長会の調査結果⁶⁾と比較すると、実習生の希望は受入れ可能な現実に近い。(図5)

表10 教職志望度の変化

志望度		意志の変化		変わった		迷っている		変わらない		計	
		学部	短大	学部	短大	学部	短大	学部	短大	学部	短大
志望する	どうしてもならない	22	7	0	0	19	9	41 (18.1)	16 (8.7)		
	できればなりたい	39	42	18	23	39	26	96 (42.3)	91 (49.5)		
志望しない	あまりなりたくない	42	21	9	5	24	29	75 (33.0)	55 (29.9)		
	全くなる気はない	9	8	0	0	6	14	15 (6.6)	22 (12.0)		
計		112 (49.3)	78 (42.4)	27 (11.9)	28 (15.2)	88 (38.8)	78 (42.4)	227	184		

L. 教職志望度

教育実習を体験することにより教職志望意志に変化のあった学生が学部61.2%、短大57.6%で、変化のなかった学生はそれぞれ38.8%、42.4%であった。前者のうち、教職を志望する+の方向に変化した者が学部54.5%、短大62.8%、教職を志望しない-の方向に変化した者がそれぞれ45.5%、37.2%であった。また迷っている者のうち+の方向には学部67%、短大82%、-の方向にはそれぞれ33%、18%を示した。後者のうち、最初から教職志望意志のあった者が学部66%、短大45%、志望意志のなかった者がそれぞれ34%、55%であった。(表10)

そこで教職志望度と教職課程の履修動機をクロスする

と、履修動機のうち「是非先生になりたい」学部生が94名(41.4%)、短大生が32名(17.4%)であったのが、実習終了後教職を志望する者はそれぞれ137名(60.4%)、107名(58.2%)となり、数値的には増えている。しかし、その志望意欲の程度からみると、「どうしてもなりたくない」が学部生41名(18%)、短大生16名(8.7%)、「できればなりたい」がそれぞれ96名(42.3%)、91名(45.9%)で熱い意志の持ち主は逆に減少している(この変化については教職志望理由と大きく関係している)。学部生についてのクロス結果が表11であり、短大生も同様の傾向を示している。

表11 教職課程の履修動機×教職志望度(学部)

履修動機	志望度				計
	どうしてもなりたくない	できればなりたい	あまりなりたくない	全くなる気はない	
是非先生になりたい	35 (37.2)	44 (46.8)	12 (12.8)	3 (3.2)	94
教員免許状がほしかった(P・T)	1 (1.7)	20 (34.5)	31 (53.4)	6 (10.3)	58
何か資格がほしかった	0	13 (43.3)	13 (43.3)	4 (13.3)	30
教職科目の履修	0	8 (47.1)	9 (52.9)	0	17
家族や友人に勧められた	5 (20)	10 (40)	8 (32)	2 (8)	25
空き時間をうめるため	0	0	0	0	0
その他	0	1 (33.3)	2 (66.7)	0	3
計	41	96	75	15	227

教育実習に関する調査研究

なお、この表に教職志望意志の変化の過程をプラスしてみると、教職課程履修時に積極的な教職志望が認められる、いわゆる自律的な教職志望学生は実習後の志望意志に変化が少なく、資格取得をねらいとする学生にその変化が著しい。また、「家族や友人に勧められた」他律的な履修動機を持つ学生の中に実習を契機として教職志

向が強まる傾向が認められる。さらに、資格取得をねらいとする者の多い短大生は、教育実習は「教員にならなくても教育現場を知る上でよい勉強になった」と答えており、教育実習を一つの社会体験としてとらえる姿勢が伺える。

表12 教職課程の履修動機×教職志望理由(学部)

志望理由	履修動機	理由							計
		是非 なりたい	ベーパー 教師	資格が ほしい	教職科目 の履修	家族・友人 に勧め られて	空き時間 をうめる	その他	
子どもが好きだから		14	0	0	1	1	0	0	16
人間の成長に強い関心があるから		29	6	4	4	5	0	0	48
経済的に安定している職業だから		5	4	1	0	3	0	0	13
社会的に有益な職業だから		5	3	1	0	1	0	0	10
精神的に充実した生活ができるから		17	5	4	3	3	0	0	32
生活の自由を拘束される職業だから		1	3	1	0	0	0	0	5
現在受けている教育では教師になる自信がない		4	6	1	2	1	0	0	14
教師としての適性に欠けるから		3	8	9	1	3	0	0	24
教育という仕事の重要性・むずかしさを認識したから		14	19	7	6	5	0	1	52
休暇が多いから		0	0	0	0	0	0	0	0
その他		2	4	2	0	3	0	2	13
計		94	58	30	17	25	0	3	227

表13 教育実習の意義(実習前・後の比較)

項目	人数	学部			短大		
		前	後	差異	前	後	差異
① 教師に必要な実際の知識・技術の習得		45	27	-18	61	19	-42
② 学校教育の実際を体験しそれに慣れる		86	61	-25	64	60	-4
③ 教師としての基本的な心構えを学ぶ		63	73	+10	34	50	+16
④ 教師としての適性をみきわめる		24	49	+25	21	42	+21
⑤ 教育理論の検証		6	5	-1	3	2	-1
⑥ 今後の教育研究問題の発見		2	5	+3	1	4	+3
⑦ その他		1	7	+6	0	7	+7

M. 教職志望理由

「是非先生になりたい」と教職課程を履修したにもかかわらず、実習を契機に15名(16%)の学部生が負の方向に意志の変化をみせたのは何故であろうか。そこで履修動機と教職志望理由をクロスさせた結果が表12である。これによれば「教育という仕事の重要性・むずかしさを認識した」ことが、意志変更の大きな要因になっていることがわかる。たとえば、資格取得を履修動機とする学生のうち34名は教職志望意志が有りと表明しているにもかかわらず(表11参照)、+の志望理由を選んだ学生は28名であり、他の6名はおそらく-の理由である「教育という仕事の重要性・むずかしさを認識」しながらも、できれば教職に就きたいというひかえめな意志表示であったと考えられる。このような理由選択は、実習生が教育現場に入り、教育の実際にふれ、驚き、戸惑い、悩み、喜び、創造することを通して教師の職務を理解し、教育

の重要性とむずかしさを体得した結果であり、そのことが「できればなりたい」教職志向を強めさせ、「どうしてもなりたい」志望者を減少させたものと推測される。

N. 教育実習で学んだこと

表13は実習生が教育実習前何に意義を見出し、実習後何を学んだかを比較したものである。学部・短大生とも教師としての適性をみきわめ(+25, +21)、基本的な心構えを学ぶ(+10, +16)ことができた学生が増えたことが印象づけられる。①②の項目に関して-の値が大きいのは、2週間という短期間ではいたしかたない結果であろう。教材に関する深い研究や指導技術の向上が期待どおりの成果をあげえないのは、Fで述べた調査結果と同様である。このように実習前・後で教育実習の意義に変化がみられたのは、実習生が実際に生徒理解や生徒指導に心を砕き、授業を創造するという体験を通して、生徒に関する問題を自覚し、その結果「教育における実践的研

表14 教師として身につけるべき事項の修得時期

修得時期	学 部 生	中 学 校 教 師	
		校 長	ベテラン教師(経験16年)
大 学 で	①教科の専門知識 ②音・美・体・家等の実技 ③礼儀作法 ④学習指導案の書き方 ⑤教材研究のしかた、教育理念 ⑥学習指導の心理学的基礎 ⑦説明・話し方 ⑧発問のしかた ⑨板書のしかた ⑩教師としての基本的な心構え	①教育理念 ②教科の専門知識 ③音・美・体・家等の実技 ④学習指導の心理学的基礎 ⑤教師としての基本的な心構え ⑥礼儀作法 ⑦問題児・障害児の指導 ⑧教材研究のしかた ⑨授業分析のしかた	⑦研究報告書の書き方
教 育 実 習 で	①子どものとらえ方 ②学級会運営のしかた ③間のとり方 ④教育機器の使い方	①板書のしかた ②発問のしかた ③説明・話し方・間のとり方 ④学習指導案の書き方 ⑤教材・教具の使い方 ⑥学級会運営のしかた	⑥教材研究のしかた ⑦授業分析のしかた
教 師 に 就 い て か ら	①PTA活動の知識 ②事務書類の書き方 ③児童会・生徒会指導のしかた ④特別活動の指導のしかた ⑤問題児・障害児の指導	①事務書類の書き方 ②PTA活動の知識 ③児童会・生徒会指導のしかた ④給食指導のしかた ⑤事務機器の使い方 ⑥学校組織、校務分掌	④問題児・障害児の指導

究の必要性を痛感し」、何よりも「教育という仕事の重要性とむずかしさを認識した」という教育の本質にふれた結果であろう。

O. 教師として身につけるべき事項の修得時期

31項目のうち修得時期別に50%以上の実習生が選択した項目は、「大学で」が学部11項目、短大10項目、「教育実習で」が学部4項目、短大8項目、「教職に就いてから」が学部5項目、短大6項目であった。学部・短大生で若干ちがいがみられるが、学部生の結果と中学校教師（校長と経験年数16年のベテラン教師）を対象とした同様の調査結果（28項目）⁷⁾とを比較すると、そこにはかなりのちがいがみられる。（表14）

教育実習生の受入れ側である現場教師は、大学での修得事項を理念的・基本的なものに限定し、教育実習の場で具体的・実践的な指導技術の修得を望んでいる。一方、実習生は実習体験に基づいて選択したものであるが、大学での修得事項が多いのが特徴である。また両者の結果を実習生の実習中の実態と比較すると大変興味深い、充実した教育実習を行うためにはこの辺の見直しが必要かもしれない。つまり、実習中の基本的かつ重点的指導項目および実習項目についての統一案が必要ではないだろうか。

P. 教育活動に関する力量の自己診断

自己診断は、教育実習が実習生にどのような力と自信をつけさせてくれたのかの一つの判断基準（評定資料）を提供してくれる。力量は5段階で診断し、「かなりある」「だいたいある」「どちらかというところある」「力量あり」に、「どちらかというところ不足している」「かなり不足している」を「力量なし」に区分して表わしたのが表15である。

学部生の6割以上が「力量あり」と診断した項目は30項目中21項目、「力量なし」と診断した項目は3項目であった。同様に短大生の「力量あり」が19項目、「力量なし」が4項目であった。両者とも⑳㉑㉒㉓㉔㉕の6項目について「力量あり」が80%以上と高い診断結果が得られた。短大生は㉖も81%を示している。つまり、実習生は教職活動への意欲・情熱（㉑㉒）、人間関係の調整維持への姿勢（㉓㉔）、教室環境整備の力量（㉕）、教授力量（㉖㉗）に自信を持っていることが明らかにされた。反対に学部・短大生とも⑭⑮⑯⑰の5項目に力量不足を感じており、さらに短大生には⑤⑨の2項目が追加されている。つまり、運営力量（⑭⑮）、教授力量（⑤⑧

⑨）、問題児の指導（⑯）、法規理解（㉘）等に力量不足を感じている。

30項目のうち24項目について、経験年数3年未満の25才教師の力量診断結果⁸⁾を右欄に示した。教師の6割以上が「力量あり」と診断した項目は24項目中6項目、「力量なし」と診断した項目が8項目であった。同様に学部・短大生の「力量あり」が24項目中18項目、「力量なし」が学部生2項目、短大生3項目であった。教師は⑭⑯⑳の3項目について実習生の診断結果を上回っているが、その他の項目はすべて下回っている。これは現実体験をしている現職教師と予想・期待を表わした実習生とのちがいであろう。25才教師も㉑㉒㉓㉔㉕の項目の結果が示す通り、教職活動への意欲・情熱、人間関係の調整維持への姿勢、教室環境整備の力量、教育事務の力量（㉖）に自信を持ち、運営力量（⑮）、教授力量（①③④⑨）、研究力量（⑫）、問題児の指導（⑯）、法規理解（㉘）等に特に不足を感じている。おおむね実習生と同じ診断傾向を示しているが、診断基準は厳しく、教授力量の不足を強く感じているのが目立つ。

これが30才教師になると②⑬⑭⑮⑯等の項目にかなりの力量が認められるようになり、教授力量は「克服しつつある力量」に変化してくる。

次に、学生の診断結果を新卒、教職経験2～3年および5～6年の教師の研修意識⁹⁾と比較すると、学生の自己診断の特性がさらに明らかになる。教育現場において教師が感じる学習指導上の困難点は、新卒教師においては学習者である児童・生徒や学習環境をめぐる問題であり、経験年数を経るにしたがってそれは授業計画をめぐる問題に移行していく。新卒教師は教科指導において、「発問のし方」「学習を進展させる意欲のたせ方」「思考の深めさせ方」「子どもの発言・反応のとらえ方」という授業展開の基本的な指導技術に高い困難を感じている。また、「学習を進展させる意欲のたせ方」「思考の深めさせ方」「課題のたせ方」は、経験年数に関係なく教科指導上の課題となっている。年次を追うごとに「教材の精選」「応用力のつけ方」という授業計画と授業の評価発展へと課題が移り、研修対象も学習指導の方法、資料・教材・教具の活用、教材の内容と構造、題材構成、授業分析の方法、評価の方法および評価結果の活用と課題に対応している。

一方、生徒指導においては、新卒教師は学級（H・R）経営における生徒指導、教科・領域における生徒指導、

表15 教職活動の力量診断

項目	評 価		
	力 量 あ り		
	学部	短大	25才教師
①教材を分析し組立てる力量	67.0	66.3	36.8
②子どもに対する話し方	82.4	84.3	55.2
③授業全般を組立て展開する力量	58.6	65.2	36.4
④板書のしかた	63.9	70.1	28.7
⑤発問—反応喚気の技術	50.7	46.7	—
⑥しかり方、ほめ方	59.0	50.0	—
⑦子どもの発言・反応のとりあげ方	64.3	54.4	—
⑧思考の深めさせ方	39.6	39.1	—
⑨教科書の中にある教材をさまざまな角度から取り上げ関連する教材を提示して指導する力量	51.1	48.4	32.1
⑩教育機器の使い方	62.1	67.9	48.0
⑪指導計画・指導案を作成する力量	66.1	67.4	48.2
⑫自分の研究・研修を進めていく方法	67.0	60.3	27.7
⑬研究授業など他の教師の授業を見て、すぐれているところまずいとところを指摘しその原因をつかみとる力量	70.1	70.1	49.9
⑭父母会などで説明したり意見を聞いたりして会を運営する力量	29.1	22.8	41.9
⑮学年会・教科部会・委員会などを運営しまとめる力量	30.0	23.9	20.7
⑯いわゆる問題児を指導する力量	41.8	38.0	22.9
⑰子どもの学力・悩み・要求・生活状況等を適切に把握する力量	63.9	65.2	46.7
⑱父母との連絡を密接にしようとする意欲	65.6	56.0	59.8
⑲子どもの集団を把握する力量	74.0	81.0	58.4
⑳学年・教科部会の一員として先輩・同僚と協力していく姿勢	87.7	88.0	90.9
㉑学校運営全体の中で自己を位置づけ、その立場から考える力量	67.9	65.2	48.3
㉒先輩・同僚との人間関係を保っていく力量	95.2	93.5	85.5
㉓子どもの学力・生活態度等を評価する力量	77.1	69.0	55.6
㉔教室の環境を整備する力量	89.9	90.2	60.2
㉕教育法規に関する理解	45.8	44.0	23.6
㉖指導要録・健康診断記録の記入や会計処理などの諸事務を処理していく力量	74.5	75.5	66.6
㉗学級経営の力量	63.4	59.2	—
㉘教材研究	74.0	72.8	—
㉙子どもと一緒に考え行動しようとする情熱	96.0	95.1	91.0
㉚教職活動全般にわたる意欲・情熱	86.3	82.1	89.2

生徒理解のための調査のし方という生徒理解・生徒指導の基本的なとらえ方に困難を感じている。年次を追うにつれ、家庭・地域との連絡・協力のし方、校内の指導協力体制の強化、問題行動の指導、課外活動における指導、教育相談の方法という集団指導体制の強化と生徒指導の個別化へと指導課題が移行していく。両者の困難点にちがいはあっても、学級（H・R）経営における生徒指導、生徒理解の考え方と方法という基本に研修の必要度が高い。

以上のような現職教師の実態をみると、学生の力量の自己診断はその基準が甘いといえる。学生があれほど実習中に悩み、困難を感じた指導技術、生徒の扱い方、専門的知識・技術に関する項目について「力量あり」と高い診断を下しているのは、先に実習前の不安は「心配したほどのことはなかった」と学生に言わしめたことと関連して、2週間の実習体験が大きな自信になっていることは容易に想像できる。そして力量判断の尺度が実習体験の密度の濃さに基づくものであり、その基準が実習生個人々人にあることを考えると、実習生は充実した教育実習を体験してきたことを意味するのであろう。しかし、短期間の実習で体得したことがすべてではなく、さらに教育事象に関する理解が浅くその視野の狭いことを想うと、たとえ予想・期待を表わす項目があろうとやはり診断基準の甘さを指摘しなければならない。

しかしまた、学生は教育実習を体験し、教科指導・生徒指導にある程度の自信をもって教職への夢をふくらませ、その門戸を叩く。そして2～3年は教育実習でかいま見た以上の様々な問題に直面し、それらに一つ一つ情熱をもって現実的に対処していく過程で生徒との関係や授業の方法論にしばらくは目を奪われ、指導につまづいたり、他の教師の活動に刺激されたりして自己省察し、そして研修への意欲を湧かせ、またその方向性も次第に明らかにしていく。このことは、経験年数を重ねるにつれ、教授力量のみならず運営力量、問題児の指導、研究力量、生徒理解・指導の力量、評価力量など幅広く豊かに力量を形成していくという教師の職能成長の特徴として把握される。したがって教員養成機関においてなすべきことの第一は、教職意識の涵養であり、第二はそれに裏づけられた専門的基礎教育の徹底充実である。

Q. 教員採用試験の受験・合否状況

Lにおいて明らかのように、教職を志望する者は学部137名、短大107名であった。ところが実際に教員採用試

験を受験した学生は学部165名、短大76名であり、学部生の受験姿勢に問題がみられる。果たして結果はいかに。学部・短大生とも約15%（対受験者比）の合格状況であった。特に1981年度は学習指導要領の改訂により、中学校では各教科とも約1割程度の授業時数が削減され、募集人員は減り、受験者にとっては従来にも増して狭き門であった（高等学校の改訂全面実施は1982年度からである）。教職志望意志が学習態度にも表われてくることを思えば、果たして受験準備が万全であったかどうか。さらに、教育実習で体験した理論と実践のズレをどのように認識し、克服しようと試みたか。また力量不足を実感した専門および教職教養の補充に努めたか。このことは、単に採用試験に“うかる、うからない”以前の教師をめざす者にとっての基本的姿勢である。この姿勢こそが教師の資質向上に向けての起爆剤であるはずである。したがって、そうした意欲も課題意識も持たずに受験することの弊害は、本稿冒頭で述べたように合格率を下げ、「ペーパー教師」数の増大に寄与し、その結果教育実習をめぐる問題状況をうみ出し、教員免許基準の強化と教員の計画養成という教員養成政策を押し進める有力な助剤となるのである。

5. まとめ

今回の調査結果から特に問題として指摘されることは、第一に教職課程の履修動機が教育実習への意欲、態度、教職志望意志の変化と教職志望度に大きく影響することである。現場教師が大学で修得することが望ましいとした事項は実習生のこうした実態を把握した結果であり、教育とは何かという自己の考えを確立することが実習活動のすべてに優先することを見抜いた回答ではなかったらうか。

第二に、教育実習は実習生の意識に大きな変化をもたらした。その第一の理由は「教育という仕事の重要性・むずかしさを認識した」ことである。実習生が実習前に抱いていた不安は実習を体験することによって薄らいだものの、教育の現実と教師の職務を理解したことは、実習生に教師としての基本的な心構えを認識させ、自己の適性をみきわめさせ、その結果、教職志望をちゅうちょさせることになった。このことは、教育実習が実習生に自己理解を促したことを意味するが、しかし、力量診断で高い「力量あり」の診断結果が下されたことは、こうした自己理解および意識の変化と相入れない一面も見られ、

力量診断基準の甘さを露呈することとなった。

第三は、実習生が大学において学習したことが充分活かしきれていない現実を見ると、教員養成のカリキュラムが問題として認識される。教職の専門性とは、どの科目の単位をどれだけ取得したという取得単位の科目分布によって把握されるのではなく、専門教育が学問的に高い質をもち、かつその全体が教育学的な系統性と総合性をもって組織されているかどうかで把握されなければならない¹⁰⁾。すなわち、実習生の資質の向上を図るためには、教育課程もまた「教員養成の専門性」を確保していなければならないのである。「現在受けている教育では教師になる自信がない」学部生6.2%、短大生8.2%という現実を直観することから、教師としての資質向上のための教育課程の改善に関する方策が探られなければならない。ともあれ、多くの事柄について自信をもって就職した新米教師が、これからいろいろな壁にぶつかりながら自分自身を磨き上げ、職能成長を図っていってくれることを期待している。

なお本稿では紙数の都合上、調査結果の一部について報告した。

(注)

- 1) 全日本中学校長会：教育実習生実態調査報告（1975）
- 2) 全日本中学校長会：「教員養成制度の改善等に関する調査」結果の報告，2（1979）
- 3) 中沢次郎他：筑波大学学校教育部紀要，3，1（1981）
- 4) 1980年度の木学教育実習生の実習手帳より抜粋したものである。
- 5) 若山皖一郎：教員養成セミナー，1，40（1979）
- 6) 2)同上報告，3（1979）
- 7) 5)同上書
- 8) 小島弘道：教育ジャーナル，6（1980）
- 9) 富山県教育センター：研究紀要，185—1（1979）
- 10) 日本教育学会：教員養成制度に関する資料，16（1970）なお、この資料集は教員養成研究小委員会によってまとめられたものであり、戦後教員養成政策の展開過程を理解する上において格好の書である。

Summary

My intention in this thesis is to grasp the actual condition of the practical training in teaching and the change of the sense on the part of the student apprentices. Through this investigation I intend to get the clue to improve the quality of the students who are going into teaching.

For that purpose I have obtained the information by the questionnaire method from the students who had the practical training. The matters of the questionnaire are as follows: the motives for taking the course of study for the teaching profession; the expectations for the practical training in teaching; the uneasiness about it; the causes of the uneasiness; the troubles during the practice term; the solutions to them; the pleasant and unpleasant experiences; the studies and activities at university useful for the practice; the length of the practice term; the reasons for the choice of the teaching profession; the proper period of learning the subjects required for the professional teacher; the self-analysis concerning the capacity of the educational activities.

After analyzing the above-mentioned matters, I will compare them with the results from the similar investigation of the teachers in the active service. Thus I have tried to clarify the effects of the practical training in teaching and the characteristics of the student apprentices.