

教育実習に関する調査研究 (Ⅲ)

青木 幸子

(平成8年9月30日受理)

An Investigation of Practical Training in Teaching

Sachiko AOKI

(Received September 30, 1996)

はじめに

近年の少子化傾向は、教育界におけるさまざまな改革の好機と捉えられている。

1つは、今日のいじめに代表される学校教育における子どもを取り巻く問題状況の克服のための学級定数の削減である。学校管理者や教師によるいじめや不登校の実情や原因把握の不十分さを1学級の定員数を減少することによって、いわゆる教師の目の行き届く範囲と目配りの密度を広く・濃くすることで克服し、その結果として子ども同士の人間関係や子どもと教師の人間関係を密にすることにより、今日の問題状況の打開と解決を図ることが期待されているのである。

2つは、学校は楽しいところであり、学習や学校生活が楽しいことを子どもたちに実感させるための教職の専門性の向上や学習環境の整備である。1989年、学習指導要領の改訂による教育内容の刷新をはじめ、免許法の改正により教師の実践的指導力の向上が強調され、21世紀に向けて学校像の変革が意図されているのである。

ちなみに、教職の専門性の向上については、1949年の教育職員免許法の制定以来最大の改正となつたいわゆる新免許法の制定をみ、教員養成のあり方に大きな変更をもたらすことになった。免許状取得のための最低修得単位数の引き上げは、実践的指導力の向上という観点からとられた措置であり、「学校教育において求められている教育の方法・技術、生徒指導、特別活動等の指導力の向上を図るため」(衆院本会議、10月20日、中島文相の改正法案趣旨説明)¹⁾教育の方法・技術、生徒指導、特別活動に関する科目は指定科目として履修が義務づけられた。しかし、三輪定宜を代表とする「新教育職員免許

法の下における教員養成カリキュラムに関する総合的調査研究」によれば、こうした措置による教員養成の充実や発展には否定的である。つまり、教育現場で抱える問題は、特定の科目の履修ですぐに解決が図られると考えるのは短絡的であり、求めるのは大学のカリキュラム全体で教師の教養と力量の総体的な向上を図っていくことである。とりわけ教職教育は、教師の力量形成において独自の役割をもつものとして位置づける必要がある。

そのような認識の下で、教育実習前の学生の意識をみると、教育実習に臨むにあたって最も不安を感じるのは授業(教科の専門知識や教え方に自信がない)、つまり学習指導に関することであり、この不安要因は年度にかかわらず常にトップを占めている。²⁾さらに、初任者研修において「充実していく必要のある内容」として、「各教科、道徳、特別活動の指導」が50%以上、「児童理解を含む生徒指導」が70%弱の割合であげられている³⁾ことを考慮するならば、教育実習の内容と初任者研修での内容との有機的連関を図っていくことがより重要性を増していくことは自明の理である。ところが、教員養成における完成教育としての意味合いをもつ教育実習の位置づけと内容は微妙である。

かつて、拙論⁴⁾において、教育実習の大学教育における位置の曖昧さを指摘し、その要因として次の三点をあげた。要因の1つは、カリキュラムにおける教職専門科目と教育実習との関係の不明確さであり、2つは、教育実習がもつ役割の二面性であり、3つは、教育実習内容のアンバランスである。いうまでもなく教育実習には、教育理論の検証および教育研究問題の発見と、実際の教育現場での即戦力としての指導的、経営的、事務的能力の習得という二重の役割の達成が期待されている。

そこで、教育実習-初任者研修という力量形成のプロセスに、いわゆる教養・教科専門と教職専門をたて糸、

* 教職教養科 家庭科教育研究室

よこ糸としてどのように絡ませ、どのような力量を織り上げていくか。よこ糸の一本として教育実習と教科教育法のあり方を探りながら、教科教育法の教職課程における位置を検討し、教師の力量形成に果たす教科教育法の独自の役割を検討することの意義は大きい。

1. 研究目的

そこで本稿では、教育実習を体験した学生が、教科教育法をどのように捉え、またどのような内容について学習の必要性を感じているかを理解するとともに、教育実習と教科教育法の実践的指導力の形成へのかかわり方を探る。さらに、教科教育法担当者を対象とした調査結果との比較を試み、両者の特徴を明白にし、教員養成課程における授業の目標や内容、方法の改善に資することを目的とする。

2. 研究方法

- ① アンケートによる調査
- ② 実施時期；1996年7月8日
- ③ 対象；6月中に教育実習を終了した家政学部学生 195名
取得免許教科；家庭 157名、美術 38名
- ④ 有効回収率；100%
- ⑤ アンケートの分析方法；
各々の質問項目をクラス別に単純集計し実態を把握す

るとともに、取得免許の教科別の特徴をおさえ、それらと教科教育法担当者の同様の調査結果と比較し、そのちがいと原因を分析するよう努めた。

3. 結果および考察

(1) 教科教育法の学習内容

まず、それぞれの取得免許教科に係る教科教育法で学習した内容・テーマについて尋ねた結果が、表1である。家庭・美術免許状取得予定者（以下、家免者、美免者と略）とも80%以上の学生が学習したと認識している内容は、①歴史、②学習指導要領、⑤学習指導、⑩教育実習の4項目である。さらに家免者には、③教科の本質とあり方、⑥比較教育が加わる。

ちなみに、筆者が担当している家庭科教育法では、「教授内容」一覧に明示している通り、①、②、③、⑤、⑥、⑨の内容はテーマ設定をしている。④学習者、⑧特別活動との関係、⑩教育実習は、テーマ設定をしていないものの、上述の設定テーマと密接不可分な内容事項として取扱っている。⑦教科の経営、⑪専門・背景的知識は、内容事項に応じて触れている。しかし、模擬授業の実施に当りグループ内で指導計画の作成と授業展開について、また模擬授業の後にはクラス全員での授業分析を通して直接的に②～⑤、⑦、⑧、⑪はたえず検討の対象としてきた内容である。

こうした実情を勘案して家免者について結果をみると、

表1 教科教育法の内容

単位：%

	ク ラ ス							認 識 度		要 望 度	
	栄養A	栄養B	造形A	造形B	生活	美術A	美術B	家免者	美免者	家免者	美免者
①歴史	100	100	96.9	100	96.6	100	94.1	98.7	97.4	63.7	60.5
②学習指導要領	100	100	100	100	96.6	100	94.1	99.4	97.4	84.1	84.2
③本質とあり方	96.4	66.7	100	95.1	93.1	71.4	70.6	91.1	71.1	76.4	68.4
④学習者	53.6	40.7	68.8	48.8	55.2	57.1	52.9	53.5	55.3	64.3	71.1
⑤学習指導	100	100	100	100	100	100	100	100	100	96.8	89.5
⑥比較教育	89.3	96.3	68.8	95.1	89.7	76.2	52.9	87.9	65.8	49.0	60.5
⑦教科の経営	7.1	11.1	50	31.7	24.1	9.5	41.2	26.1	23.9	39.5	63.2
⑧特別活動との関係	50	44.4	68.8	80.5	86.2	66.7	47.1	67.5	57.9	54.1	44.7
⑨教師	85.7	55.6	90.6	80.5	48.3	57.1	70.6	73.2	63.2	75.2	84.2
⑩教育実習	78.6	100	100	95.1	93.1	81	94.1	93.6	86.8	84.7	78.9
⑪専門・背景的知識	3.6	14.8	12.5	24.4	13.8	4.7	29.4	14.6	15.8	29.9	47.4

1. 学習テーマとして設定されているにもかかわらず学習した認識度合いの低い内容がある。(栄養B-③・⑨、生活-⑨、造形A-⑥) 2. テーマに関連した内容事項として指導した内容(④, ⑧, ⑩)は、⑩教育実習を除き認識度合いが低い。教育実習が高い割合を示しているのは、学生にとっては、はじめて指導者として教壇に立つことになる未知の領域に対する不安感から、授業内容に対するインパクトが強かったことが考えられる。

さて、このような教科教育法の学習内容に対する認識実態をふまえた上で、学習の如何にかかわらず学生が教科教育法で指導すべきだと考える内容の結果が、表1の要望度である。

(2) 教科教育法で指導すべき内容

教科を問わず高い支持を受けたのは、⑤学習指導、②学習指導要領、⑩教育実習の3項目である。全体的に学習した内容よりも指導すべき内容のパーセンテージが低下しているが、中でも①歴史、⑥比較教育の低下率が大きい。一方、④学習者、⑦教科の経営、⑨教師、⑪専門・背景的知識の各内容は増加している。

表1の結果から、学生の教科教育法に対するイメージは教育実習と連動して捉えられており、教育実習に直接かかわる内容に対する要望が強い。しかし、①歴史や⑥比較教育、③本質とあり方のパーセンテージが低下していることを考え合わせると、その教科の担う人間形成的意義や価値に関する考察および教科のあゆみを理解することなくして、自らが実践しようとする指導方向や方針を定めることはむずかしく、人間形成の全体像における教科の担う位置と指導の価値を見失いやすいという欠点をもつ。つまり、その場しのぎの指導のうまさ、how toという指導技術の側面にのみ目を奪われる結果となるのである。指導技術も確かな理解に基づいて仮設的・実験的に行うのと、目先の成果のみに執着して行うのとでは、同じ実践でもそこには大きな違いがある。⑪専門・背景的知識を教科教育法に求めるのは何よりもそのことを物語っている。⑩は、いわゆる一般教育や専門教育において充分培うべきものであり、また自らの教材研究の課題として習得していくべきものである。教科教育法を履修すれば教科の指導に関して何でも得られると思うことこそ問題であり、まさにそうした実態こそが本稿で取り上げた研究課題そのものである。教育実習の役割の二面性が問題となるゆえに、教科教育法の性格もまた問題となるのである。

(3) 教科教育法の単位数

現行どおり4単位数が望ましいとする割合が7割前後を占めている。また現行単位数以上を望む割合は、家免者が5.7%、美免者が2.6%、単位数減を望む割合は、家免者が4.5%、美免者が2.6%である。クラス別にみると、栄養Aは21.5%が単位数増を望み、造形Bは単位数増・減を求める割合が拮抗し、他のクラスは現行通りが圧倒的多数を占めている。

(4) 教科教育法で重視すべき内容

関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会(以下、関私教協と略)の教科教育部会では、シラバスにみられる教科教育法担当者の指導目標や指導の重点の分析を通して、教科教育法の内容および実践的指導力のコンセプトとして5つの力点を設定し、担当者の考える教科教育法の性格を明らかにした。⁵⁾

そこで、あえて学生に5つの力点を示し、教科教育法の内容として習得すべき順に番号をつけてもらうことで担当者との条件の均一化を図った。5つの力点とその分類のコンセプトは、次の通りである。

a, 教科の歴史と本質、背景となる学問について理解する。—教科指導において教師が基本的に理解していなければならない内容であり、この理解なくして教科のあり方を探求していく姿勢は培えないとの考えである。

b, 具体的な学習指導の方法について実践的な能力を養う。—学習指導の方法について総論的に理論と実践について基礎的な理解を深め、学習指導の実際の能力を習得することをねらいとする考え方である。

c, 教科の内容と構造を研究し、学習者の実態に合わせて指導できる力を育てる。—学習者の発達段階や指導内容の特徴に応じてより具体的・各論的に指導能力を高めていくことを意図しており、教師としての職能成長を図っていくことができる教材や指導方法の開発のための素地づくりにウエイトをおく考え方である。

d, 授業者としての教師に必要な資質と力量を形成する。—a～cの広範囲の内容を含む教師の資質と力量を形成する事を主眼とした内容であり、教員養成における総括的・全体的な教授力量の形成をめざす考え方である。

e, その他(市民として、親として、教養として)。—今日の教員採用が狭き門であることや、教職課程履修者の動機がたとえペーパー・ティーチャーになるためであっても、教職課程を履修することによる人間形成的

意義を明らかにしようとする考え方である。

各クラスともcの1位, aの4位, eの5位は共通している。b, dの2, 3位をめぐって差がみられるが, 学部全体ではbが2位, dが3位となる。aの4位という位置は, 表1において①歴史, ③本質とあり方のパーセンテージが下がっていることと同じ傾向を示すものである。関私教協の調査結果では, 教科教育法担当者の力点のおき方はb→d→a→c→eの順であった。担当者が, 教育実習における即戦力としての実践的指導力の育成を図る上でbにウエイトをおきつつも, それと対峙するかのよう資質・力量形成に必要な基本的能力の育成をめざしていたように, 学生もまた自らの体験から同様に苦悩している様子がわかる。

(5) 教職活動の力量診断

教師の資質・力量の形成と一口に言うが, 教師に求められる力量は実に多様である。しかも, 力量は教職経験を重ねるにつれて幅広く豊かに形成されていく。したがって, 教員養成段階における徹底した専門的基礎教育の充実と, 現職教育の課題別研修が必要とされるのである。

表2は, 教職活動の主な内容について, 学生はどのように自己の力量を評価しているかを診断した結果である。評定尺度法による評価基準は, 「5, かなりある」と「4, だいたいある」を「力量あり」とみなした。

約90%の学生が「力量あり」と診断した項目は, 家・美免者とも⑳のみである。また, 80%以上の項目は, 家免者では㉒, ㉔, ㉓の3項目, 美免者は皆無である。一方, 10~20%台の低い診断結果もみられるが, 教育実習における体験内容はそれぞれ異なり, 実習期間中に体験できなかった項目については推測で診断を下さなかった結果ともいえる。家免者は, 教職活動への意欲・情熱や人間関係の調整維持への姿勢, 教室環境整備の力量にとりわけ自信を持っている。また, 教授力量のうち㉒, ㉓, ㉑, ㉔は70%以上の学生が「力量あり」の診断を下した。美免者は, 教職活動への意欲・情熱に最も自信を持ち, 教授力量㉒には約70%の学生が「力量あり」と診断した。

さらに, クラス別に力量段階を分析すると, 各クラスとも力量4と3「ふつう」に診断結果が集中しているが, 力量5と診断した学生が最も多かったのは生活であり, 力量5の診断者がなく, しかも4が少なく, 3と2「あまりない」の診断結果が多かったのが美術Aである。

(6) 理想の教師像

表3にみられる通り, 理想の教師ベスト7は, 家免者

が $l \rightarrow h \rightarrow b \rightarrow a \rightarrow e \rightarrow g \rightarrow f$, 美免者が $l \rightarrow h \rightarrow b \rightarrow e \rightarrow a \cdot f \rightarrow i$ の順である。異なるのは家免者がg一般教養の豊かな教師, 美免者がi専門技術に熟練した教師である。

クラス別にみると, $l \rightarrow h \rightarrow b \rightarrow a \rightarrow e$ はすべてのクラスに共通に選ばれた理想像であり, 他はfとgの組合せが栄養B, 造形B, 生活, 美術Bであり, fとiの組合せが造形A, 美術Aであり, 栄養Aはgとkの組合せであった。また, 造形Aと美術Aは, a~lのすべての項目が選ばれ, それぞれめざす教師像がバラエティに富んでいる。それに対して, 比較的理想とされた教師像の種類が少なくかなり限定的にイメージされているのは栄養Aである。そこに各クラスの特徴がみられる。

(7) 教育実習での体験度

教育実習での体験について, A, 意識, B, 教職, C, 指導技術の三側面からアプローチしたのが, 表4である。

Aにおいて約半数の学生が体験したのはf自主的・自発的行動のみであり, クラス別では栄養Aが70%近い比率を示している。またBにおいては, 家・美免者とも50%以上の体験はc, e, h(教師の仕事, 生徒の個性, 職務の厳しさの理解)の3項目で, 家免者ではさらにg, jが加わる。cにおいては, 家・美免者とも50%以上の体験はi授業の進め方の上達のみであり, 家免者ではa, 美免者ではe, jが加わる。iは造形Aと生活, e実技指導の上達は美術Bで70%以上の体験がみられた。

学生は, 教育実習によって何よりも自主的・自発的に生徒の個性を理解し, 教材に関する知識の向上と指導技術の上達を図りながらも職務の厳しさを実感し, また職場の雰囲気や人間関係を通して教師の仕事を理解した。さらに, 人間信頼をベースに, 社会的連帯や自己変革, 人生観の確立を図ることができたことは教育のエッセンスに触れたことであり, 教育実習の意義を十分に認めることができるように思われる。

2週間の実習体験で完璧さを求めるのではなく, そこで体験したことをどう生かしていくか, そしてまた克服しえなかった課題にどう取り組み, 自らの資質・力量を豊かに形成していくかが重要なのである。

4. 要 約

1989年の新教免法の制定により, 学校現場の実情に即した実践的指導力の強化を図るため, 免許基準の引き上げによってその実現を図ろうとしている。確かに単位数

教育実習に関する調査研究（Ⅲ）

表2 教職活動の力量診断

	力量あり	
	家免者	美免者
① 教材を分析し組立てる力量	58.6	50
② 子どもに対する話し方	70.1	71.1
③ 授業全般を組立て展開する力量	49.7	47.4
④ 板書の仕方	54.8	31.6
⑤ 発問 - 反応喚気の技術	41.4	34.2
⑥ ほめ方、しかり方	35.0	31.6
⑦ 子どもの発言・反応のとりあげ方	46.5	44.7
⑧ 思考の深めさせ方	28.0	21.1
⑨ 教科書の中にある教材をさまざまな角度から取上げ関連する教材を提示して指導する力量	52.9	31.6
⑩ 教育機器の使い方	43.3	21.1
⑪ 指導計画・指導案を作成する力量	38.9	42.1
⑫ 自分の研究・研修を進めていく方法	54.8	57.9
⑬ 授業研究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ころを指摘し、その原因をつかみとる力量	72.0	57.9
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	16.6	18.4
⑮ 学年会・教科部会・委員会などを運営しまとめる力量	15.3	10.5
⑯ いわゆる問題児を指導する力量	33.8	18.4
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	54.1	36.8
⑱ 父母との連絡を密にしようとする意欲	49.0	18.4
⑲ 子どもの集団を把握する力量	74.5	47.4
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	75.8	39.5
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	51.6	36.8
㉒ 先輩・同僚との人間関係を保っていく力量	85.4	63.2
㉓ 子どもの学力・生活態度等を評価する力量	56.1	55.3
㉔ 教室の環境を整備する力量	81.5	63.2
㉕ 教育法規に関する理解	22.3	15.8
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の力量	54.1	31.6
㉗ 学級経営の力量	45.2	15.8
㉘ 教材研究	70.1	68.4
㉙ 子どもと一緒に考え行動しようとする情熱	93.6	89.5
㉚ 教職活動全般にわたる意欲・情熱	87.3	73.7

表3 理想の教師像

単位：%

	家免者	美免者
a. ユーモアのある教師	33.8	26.3
b. こどもに公平な教師	37.6	36.8
c. 辛抱強い教師	1.9	10.5
d. 情熱・使命感にあふれる教師	8.3	7.9
e. 個性のある教師	22.9	28.9
f. 専門知識の豊かな教師	18.5	26.3
g. 一般教養の豊かな教師	19.1	15.8
h. 教え方のうまい教師	48.4	39.5
i. 専門技術に熟練した教師	5.7	18.4
j. 研究熱心な教師	5.7	5.3
k. 指導熱心な教師	8.2	7.9
l. こども（の気持）をよく理解する教師	82.2	76.3

表4 教育実習での体験度

単位：%

A	家免者	美免者	B	家免者	美免者	C	家免者	美免者
㉑ 人間の尊さの体験	13.4	21.1	教育の原理の理解	5.7	7.9	説明の上達	52.2	44.7
㉒ 人間の可能性の実現 "	35.7	26.3	教職志望の確立	33.1	18.4	発問 "	29.9	10.5
㉓ 人間信頼 "	40.1	31.6	教師の仕事の理解	80.9	71.1	板書 "	45.2	7.9
㉔ 自己変革 "	31.8	31.6	自己の学力の増進	36.3	23.7	指導案の書き方 "	36.3	36.8
㉕ 自己の人生観の確立	25.5	28.9	生徒の個性の理解	61.8	65.8	実技指導 "	34.4	57.9
㉖ 自主的・自発的行動の体験	46.5	50	自己の研究に有益な事	31.2	34.2	実験・実習指導 "	49	21.1
㉗ 望ましい人間関係 "	35.0	15.8	教材に関する知識の向上	61.1	31.6	教材の活用 "	40.8	10.5
㉘ 社会的連帯感 "	32.5	21.1	職務の厳しさの理解	68.8	68.4	教具の利用 "	27.4	2.6
㉙ 生きがい "	34.4	23.7	学校経営の理解	17.2	7.9	授業の進め方 "	58.6	52.6
㉚ 望ましい社会経験 "	36.3	23.7	職場の雰囲気理解	73.2	39.5	質問に対する対応 "	45.9	52.6

の増加は必要条件ではあるが、関私教協・会員大学では、実践的指導力の向上のために特定科目の履修を義務づけていることから、課程履修の学生の負担増を憂慮し、教科教育法の単位数を切り下げた大学が40%余を占めた。教科教育法は2単位と4単位に分極化している現状である。2単位の大学では7割以上、4単位の大学でも4割以上の担当者が単位数の不足を訴えている。⁶⁾このような実情の中で、2単位に減じた大学では、特に、その不足分を指定科目の教育方法・技術や教育実習事前指導とリンクさせて補う傾向がみられ、教科教育法は実践的指

導力をねらう科目であるのか否か、その学問的性格が問われている。

その意味で、次代を担う教職課程履修者として本学の教員養成システムにおける教科教育法と教育実習の関係をどのように捉えているか、教科教育法の独自の意義と役割をどこに認めているかについて調査し、次のような結果を得た。

第1に、学生の教科教育法のイメージは教育実習と連動して捉えられており、教科教育法において教育実習で必要とされるであろう内容の要望が強い。教科教育法担

教育実習に関する調査研究（Ⅲ）

当者を対象とした調査結果とほぼ同じ傾向を示している。

第2に、教科教育法で重視すべき内容には、教育実習における即戦力としての基本的・実践的な教授力量と自己の教科観に基づく発展性のある資質・力量形成に必要な基本的な能力との対峙がみられる。これも教科教育法担当者の結果と同じ傾向である。

第3に、教職活動の力量診断は、前回(1990)、前々回(1982)と比較すると「力量あり」の割合は低下している。それは、学生個々の診断基準が辛くなってきたことを意味するものであり、教育実習体験や教員採用の実情なども考慮した総合的な判断の結果であると思われる。

これらの力量形成の機会と方法について、科目間の有機的連関を図りながら教員養成システムの中で検討していくよう留意したい。

註

1) 三輪定宣：新教育職員免許法の下における教員養成

カリキュラムに関する総合的調査研究，16（1992）

2) 青木幸子：教育実習に関する調査研究（Ⅱ），東京家政大学研究紀要30，25（1990）

3) 東京地区教育実習研究連絡協議会；会報25，28（1996）

4) 2) 同上，23

5) 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会・1996年度研究大会（5月11日，武蔵大学）での筆者の発表資料

6) 関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会；会報40，18～21（1995）

参考文献

・全国私立大学教職課程研究連絡協議会：教員を増やして充実した教育を（1996）

・東京地区教育実習研究連絡協議会：会報22，（1993）