

琉球大学学術リポジトリ

教育実習生の実習前後の意識の差異に関する考察

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2010-10-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宮城, 信夫, 石井, 勉, Miyagi, Nobuo, Ishii, Tsutomu メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/18368

教育実習生の実習前後の意識の差異に関する考察

宮城信夫*・石井 勉**

A Study of Differences on Consciousness
between before and after Teaching Practice among Student Teachers

Nobuo MIYAGI / Tsutomu ISHII

1. 研究の目的と方法

(1) 研究の背景

毎年、国立大学附属学校には、多くの教育実習生が訪れ、授業を見学したり、実際に指導案を作成し授業を行ったりする。「将来教師として児童生徒の教育に関わろうとする学生が諸々の教育理論を体験的・実践的に検証、確認することを通して、教師としての人格と識見とを磨くために行うもの」という意義を踏まえ、学校側では、教育環境を整え、教育活動全般にわたる認識を深めてもらうよう努力している。

しかし巷間では、「附属の実習は厳しい」「毎日遅くまで残されて体力的にも精神的にもきつい」といった声がある。さらに前原・平田・小林(2007)は「授業実践」「身だしなみ」「体調」「子どもとの関係」「逃げ腰」といった不安因子を実習生が持っていることを明らかにしている。この不安因子は高校での実習生に強く見られ、この不安因子が強い学生ほど職業選択のレディネスが低いことを明らかにしている。逆に職業選択の心理的準備ができている者ほど実習不安が低く、実習への期待が高く、教師効力感、教師志望度も高くなっている。また不安を実習前に強く抱いていた者ほど、実習中、授業で取り乱す傾向が認められ、こうした不安は実習前に指導案を多くかくことや模擬授業を経験することによって和らぐことが確認されている。

前原ら(2007)の研究は小学校から高校までの実習生を対象にしたが故に、調査対象が非常に幅の広いものとなっている。特に高校での実習生が不安を強く示しているということは、教える対象の年齢が高くなるほど実習生の不安も増大すると考えられる。この不安は、思春期の生徒指導、授業における高度な専門性といったところに起因するものと推察される。これを小学校の枠組みで捉え直すと、思春期に近い高学年と低学年では実習生の不安やストレスが異なることが想定される。学校側としてはそうした点も踏まえて教育実習カリキュラムを想定しなければならない。

(2) 研究の目的

教育実習に対する実習生の不安やストレスに関して、小学校で教育実習を行う実習生を対象に、観察実習を終え教壇に立つ直前の時期に質問紙調査を実施し、教育実習に対する不安やストレスの意識に焦点化する。

また、教育実習終了時に実施された、これとは異なる質問紙による調査の結果と比較して、特に教育実習の成果に関する意識に焦点化して、その特徴を明確にする。

(3) 研究の方法

本研究では、研究の目的に対応して2つの調査を実施する。1つ目は教育実習の事前実施するもので、調査1とする。2つ目は、教育実習の事

* 琉球大学附属小学校(平成22年3月まで)沖縄市立諸見小学校(平成22年4月から)

** 琉球大学教育学部

後に実施するもので、調査2とする。

調査1では、教育実習の概括的な事項や周辺的な点を話題にしながら、徐々に教育実習への不安やストレスの意識の詳細に焦点化する。調査2では、教育実習の成果に焦点化して質問項目を設定していく。

《調査1》

平成21年7月22日に県内国立大学教育学部3年次の学生の中で、附属小学校で教育実習を行う学生を対象に実施された。

因子分析は様々な方法が考えられたが、対象の母数が少ないこと、校種が限られていることから調査の実数を使い、その実像を明らかにしていきたいと考える。

特に小学校では、例年、学生の希望と男女の比率などを踏まえて学年配置を行っているが、今年度は実習部が話し合いを持ち、学生の希望を優先して学年配置を行った。そのため、それぞれの学年での意識が色濃く現れると考えられる。人数は、低学年への配当学生が19名、中学年のそれが18名、高学年のそれが16名で、総数は53名である。設問には複数回答を認めたものもある。

調査項目は以下の7項目である。

- ① 子どもについて感じたこと
- ② 観察実習の回数について
- ③ 指導教諭について
- ④ もっと時間をかけ指導して欲しいこと
- ⑤ 本実習への期待
- ⑥ 本実習への不安
- ⑦ 将来教員になろうとする意欲

《調査2》

平成20年9月24日に都内国立大学教育学部3年次の学生の中で、附属中学校で教育実習を行う学生59名を対象に実施された。

調査項目は、該当学生が所持する実習日誌に記載されている自己評価項目からの引用である。これは教育実習の全体を網羅するものであると同時に、実習を通して教生が身につけることを期待される内容をも示している。

具体的な設問は、「教育実習を通して、以下の事柄の重要性について、特に大切である→5、少し大切である→4、普通→3、あまり大切ではない→2、全く大切ではない→1、をそれぞれ記入

しなさい。」というものである。調査の項目は、以下の18項目である。なお、調査時間は10分程度であり、記入が完了するのを待って提出をさせた。

- ① 教科書等の分析・活用
- ② 学習指導要領及び学校指導計画等の検討
- ③ 興味・関心に応じた教材の開発・工夫
- ④ 単元設定理由の明確化
- ⑤ 教科内容に関する専門性
- ⑥ 本時の目標と評価の明確化
- ⑦ 目標に応じた学習指導過程の明確化
- ⑧ 発問・助言などと反応予想の明確化
- ⑨ 資料・教具・機器等の準備、板書計画等の立案
- ⑩ 音声・言語・文字などの明瞭さ、正確さ
- ⑪ 受容的、応答的な姿勢
- ⑫ 児童・生徒の反応への適切な対応
- ⑬ 資料・教具・機器等の活用、効果的な板書
- ⑭ 授業中及び授業後の適切な評価活動
- ⑮ 生活場面での児童・生徒との関わり
- ⑯ 学級及び教室環境への配慮
- ⑰ 観察に基づく個と集団の課題把握
- ⑱ 道徳・特別活動への参加

2. 調査の結果

(1) 調査1の結果

- ① 子どもについて感じたこと

	低	中	高
とてもかわいい	10	15	4
人なつっこい	8	3	10
あまり接していない	0	3	0
実習生に無関心	0	0	1
けじめがなく反抗的	0	0	0
その他	1	0	1

- ② 観察実習の回数について

	低	中	高
3回で適当である	6	12	7
3回では少ない	11	6	7
3回では多い	1	0	1

③ 指導教諭について

	低	中	高
尊敬できる	10	13	11
指導法がわかりやすい	12	10	7
厳しい	4	2	1
優しい	5	11	11
言葉遣いが丁寧	8	3	4
独りよがりです	0	1	0
威圧的である	0	0	0
言動が一致しない	1	0	0
怖い	0	0	0
授業や実習の指導がいい加減	2	0	0

④ もっと時間をかけ指導して欲しいこと

	低	中	高
指導案の書き方	5	5	7
教材研究の仕方	5	8	5
児童理解の方法	6	2	2
担当学級の児童の実態の把握	11	9	1
発問・板書などの指導技術	8	8	7

⑤ 本実習への期待

	低	中	高
うまく授業ができるようになりたい	10	9	10
うまく子どもたちを動かせるようになりたい	10	8	6
子どもたちの良き相談相手になる力をつけたい	3	6	3
教材研究の仕方を学びたい	5	10	10
指導案の書き方を学びたい	0	1	1

⑥ 本実習への不安

	低	中	高
指導案について	10	12	8
うまく授業できるかどうか	18	11	14
うまく生徒指導ができるかどうか	7	2	1

指導教諭とうまくやっていたらいいかどうか	0	2	1
子どもたちとうまくやっていたらいいかどうか	2	5	6
実習生同士うまくやっていたらいいかどうか	0	1	0

⑦ 将来教員になろうと思いますか

	低	中	高
思う	7	14	9
思わない	1	1	0
まだわからない	11	3	8

(2) 調査2の結果

番	質問項目	平均
①	教科書等の分析・活用	4,25
②	学習指導要領及び学校指導計画等の検討	4,17
③	興味・関心に応じた教材の開発・工夫	4,86
④	単元設定理由の明確化	4,29
⑤	教科内容に関する専門性	4,54
⑥	本時の目標と評価の明確化	4,69
⑦	目標に応じた学習指導過程の明確化	4,58
⑧	発問・助言などと反応予想の明確化	4,58
⑨	資料・教具・機器等の準備、板書計画等の立案	4,42
⑩	音声・言語・文字などの明瞭さ、正確さ	4,53
⑪	受容的、応答的な姿勢	4,42
⑫	児童・生徒の反応への適切な対応	4,80
⑬	資料・教具・機器等の活用、効果的な板書	4,36
⑭	授業中及び授業後の適切な評価活動	4,15
⑮	生活場面での児童・生徒との関わり	4,80
⑯	学級及び教室環境への配慮	4,20
⑰	観察に基づく個と集団の課題把握	4,44
⑱	道徳・特別活動への参加	4,37

3 調査結果に関する分析

(1) 調査1に関する分析

① 児童に対する印象

ここで注目できる点が2点ある。1点目は、「余り接していない」という回答が0人であること。60名近くの学生の中には、積極的に人と関われない者もいるだろう。という語弊があるかも知れないが、人見知りの面を持っている者もいると考えられる。いきなり子どもとはいえ知らない者に話しかけたり、関わっていったりすることは、少なからず緊張を強いられる。おそらく教職を希望する学生だけに、人間好き、子ども好きという素地はかなり強く持っていると思われる。しかしながら3回の観察実習ですべての学生が何らかの形で子どもと関わろうとしたことは、学生の意識の高さと同時に中には強い重圧のかかった学生の存在したろう事を類推させる。

2点目は高学年を担当した学生の数字である。「とてもかわいい」よりも「人なつっこい」という回答が多い。他学年との違いが浮かび上がる結果となっている。「実習生に無関心」という回答もあることから、実習生が愛着を持つほどのかわりは3回ではうまれなかったと見ることができる。いわゆる「実習生慣れ」という言葉があるが、学年が進むにつれ、児童の実習生に対する態度や対応も変化を見せるのであろう。それが実習生の回答に現れていると考えられる。ただ「実習生慣れ」という言葉はさらに吟味が必要で、高学年になっても実習生を待ちわびる気持ちや、実習が終わった後の寂寥感のようなものは、低、中、高どの学年の児童にも共通して現れる現象であり、児童の日記などにもその情意的傾向がはっきり現れている。ここで考えられることは、高学年ではさらに実習生と児童が関われる機会をどう確保するかという点である。観察実習が3回であれば、学級で、実習生と児童とのレクの回数を増やしたり、エンカウンターのような道徳を行う、朝の会、帰りの会で実習生とふれあう機会を持つなどの配慮が高学年の学級担任側に求められるであろう。

② 観察実習の回数

この回答数を見ると、むしろ低学年を担当した実習生が、さらに観察実習を望んでいることがわ

かる。ただ高学年も推察したようにさらなる観察実習を望んでおり、低学年と高学年では3回の観察実習では児童の捉えが厳しいという現実を見ることができている。

次に、実際に指導を受ける指導教諭に対する意識を調査してみた。これは児童とともに、実習生が一番関わる存在だからである。また、指導教諭は実習生にとって評価者ともなる。指導者であり、評価者ともなると実習生も大きな重圧を感じるはずである。そうした面でのどのような意識を3回の観察実習後に持ったのか、興味が持たれたのである。

③ 指導教諭

前半の5項目は肯定的、後半5項目は否定的な捉えである。特に指導教諭に敬意を持ちつつ、指導法などで実習生が学ぶべき点があったことが認められる。また公立学校に比べて厳しいと言われる附属小学校の教員であるが、学生のアンケートからは「優しい」と感じられていることがわかる。

一方で「授業や実習の指導がいい加減」と捉えられている指導教諭もあり、その場で何らかの事情があったにせよ、大きな問題点といえる。こうした感情を実習生に抱かせないように、強く配慮しなければならない。

こうした実習生が、実習前、指導教官からもっと指導を受けたいことは以下の通りとなった。

④ 時間をかけて指導して欲しいこと

どの学年でも多いのが担当学級の児童把握である。やはり3回の観察実習後、実際に教壇に立って授業を受け持つことに対して強い不安を持っていることが伺える。また、教材研究の方法という長期的に役立つ項目よりも、発問や板書といったすぐに授業場面で役立つ指導スキルを実習生側が求めていることがわかる。発問や板書といったスキルは経験とともに身に付くものであるが、そこに直結し、背後にある教材研究の重要性は、実習生側にさほど認識されていないようである。こうした点は本実習前の実践研究や大学側の講義、附属小学校側の実習生に対する意識の持たせ方など、考慮しなければならない課題が山積していると思われる。

⑤ 本実習への期待

期待を見ると、低中高ともに、授業力を鍛えて

ほしいという要望が伺える。次に子どもたちへの指示がしっかりできるようになりたいという要望がかろうじてどの学年も同様という結果になっている。中学年で教材研究が突出しているのは、10才の壁と言われるように特に算数科に関しては難易度が上がる。こうした教科別の実習生の捉えや意識に関しても今後研究の余地が残されている。

⑥ 実習への不安

次に本実習への不安であるが、期待と同様に授業に関するものが多い。これは先の前原の実習不安尺度の因子分析結果と一致する。例年、教育実習生は授業に関する不安を強く抱いたまま実習を行っていることがわかる。こうした不安を少しでも取り除いてあげることが、担当学級の指導教諭の役割のひとつとしてあげられる。学年ごとに見ると、生徒指導面での不安が低学年で顕著に現れている。高学年に行くほど少ない。これは高学年に行くほど授業がスムーズに進行するというイメージを観察実習後、実習生が抱いた可能性を考えることができる。先の授業の不安を考えたとき、こうした意識を持って仕方がないことであろう。逆に子どもたちとうまくやっていけるかどうかという設問では低学年が少なく、高学年になるにしたがって多くなっている。やはり3回の観察実習では、候が兩年担当の実習生は、子どもたちとの関係性がしっかり築けていないことがわかる。高学年の実習生と低学年の実習生は、「授業に対する不安」ということでも、質の違った不安を抱えて授業に臨んでいることがわかる。すなわち低学年は授業の進行に混乱を来すような発言が起らないだろうかという不安を抱えているのであり、高学年は、関係を持ってしっかり発言してくれるかどうかという不安を持って授業に臨んでいるのである。このような不安を指導教諭は把握しつつ、実習生の指導に当たらなければならない。

⑦ 将来教員になろうと思っているのか

ここでは各学年での差異は「まだわからない」の部分である。低学年の数字が高くなっている理由として、保育士や幼稚園教諭を目指している者が多いということからであった。また「まだわからない」と回答した理由として「自分に向いているかどうかわからない」ということと、「他にやりたいこともある」という点に大きく分けられた。

これは大きな問題提議である。一つは、教育実習の場が、実習生にとって職業選択の一つの契機となっていることである。実習生は4週間ほどの実習で、職業に対する向き不向きを決断しているのである。他の要因についても色々考慮して進むべき職業を決定していると思われるが、現場の実際を体験する教育実習は決断の際の大きなウエートを占めていると思われる。指導する附属学校においてはそのような意識のもと、慎重に実習生の指導に当たる必要があるし、また実習生側には短絡的な決定をせずに、経験を積んでいくらでも解決していく問題や身に付く指導技術もあるということを理解し、判断してもらいたい。こうしたことも指導の際に強調しておく必要があると思われる。

また「他にもやりたいことがある」といった回答や「将来教員になろうと思わない」といった回答の実習生は、実習以前の問題であると考えられる。実際に子どもたちは取り返すことのできない学びの時間を実習生とともに過ごすわけであり、確固たる意識を持って実習に臨んでもらわないととうてい4週間耐えられるわけがない。先の前原も職業選択のレディネスが高いほど満足度や有能感も高いという結果が出ており、こうした点を踏まえても、事前指導の大切さを感じることができる。

(2) 調査2に関する分析

ここでは、個々の教生が5段階の価値判断をしたことを受けて、その平均値をまとめ、比較検討を試みている。その平均値が最も高かったのは、「興味・関心に応じた教材の開発・工夫」であり4,86であった。続いて僅差の4,80が「児童・生徒の反応への適切な対応」と「生活場面での児童・生徒との関わり」であった。この他には「本時の目標と評価の明確化」が4,69と比較的高かったと言える。

授業において実際に生徒が取り組むのが教材であり、その教材が生徒の興味・関心にあっているか否かは、授業のおける生徒の取り組みを大きく左右する。したがって、多くの教生が「興味・関心に応じた教材の開発・工夫」を特に重要と感じていると考えられる。

この教材の開発・工夫は、主に授業の前の準備

において取り組まれる事項であるが、実際に授業をしてそれを反省的に見直すときには、授業中における即時的な意志決定に関わる事項がクローズアップされる。その代表が「児童・生徒の反応への適切な対応」として、ここで多くの教生の支持を集めていると思われる。

大学における講義や研究室での指導と比較して、実習における最大の違いであり特徴は、教育対象としての児童・生徒の存在に他ならない。したがって、「生活場面での児童・生徒との関わり」が多くの教生が大切だと考えるのはきわめて自然である。対象となる生徒の理解が不十分であれば、その興味関心を適切に把握するのは困難であるから、もっとも平均値が高かった「興味・関心に応じた教材の開発・工夫」と密接に関係していることも見逃せない。特に望ましい授業観という点から、この平均値が高いのは望ましい。

児童・生徒の評価活動は、個々の見取りという点だけでなく、授業改善という意味でも重要である。しかし、評価活動はその方法が難しく授業設計において比較的省みられることが少ない。したがって、評価に関連する「本時の目標と評価の明確化」の平均値が比較的高かったのは、意外の感が否めない。しかし、評価はともかく目標という点では、授業設計の方針を定める礎として、教生にもその大切さが十分に理解されていると思われる。

平均値が最も低かったのは、「授業中及び授業後の適切な評価活動」であり4,15であった。続いて僅差の4,17が「学習指導要領及び学校指導計画等の検討」であった。この他には「単元設定理由の明確化」が4,29と比較的低かったと言える。

評価活動に関連する「授業中及び授業後の適切な評価活動」が最も平均値が低かったのは、先に指摘したように十分に予想されることであった。しかし、教材研究に関わる「学習指導要領及び学校指導計画等の検討」と「単元設定理由の明確化」も低かったことは、教育実習に関わる者として残念と言うほかない。

4 研究の結論と指導への示唆

(1) 調査1

観察実習後のアンケート調査から低学年、中学年、高学年において実習生が抱える不安の質にいくつかの違いが見られた。まず、低学年においては、児童とのかかわりや関係性は築きやすいもの、授業場面になるとどう展開していくか、また教科書をどのように理解させていくかという点で不安を抱いている。特に1枚の絵だけの教科書で、子どもたちと1時間の授業を創り上げていくことは経験のある教師でも難しいものである。そこで指導教諭は丁寧な指導と時にはTT的な指導によって授業に対する不安を払拭していく必要がある。また観察実習以外にも機会を見つけて実習生に授業を参観させ、授業展開の方法や指導技術、児童への対応の引き出しを多く示しておく必要がある。

次に中学年では教材研究の方法論を、観察実習以外の場でも行う必要がある。具体的思考から抽象的思考へと移行していく児童の学びを支える教材研究を、しっかりと行う必要があるのである。この点は大学側のカリキュラムと関連させて、もう少し時間をとることがのぞましいと言える。

最後に高学年では、児童理解に重点を置いた観察実習のあり方が求められる。児童一人一人の個性を把握することは無理としても、学級の様子や核となる児童、リーダー的な児童、グループ活動の際の留意点、男女の仲、学級の間関係など実習生が不安にならないような学級の情報を他学年に比べても量的に多く実習生と共有しておく必要がある。授業に関する不安も高いため、指導教諭とのTT指導も行う必要がある。1時間の授業をすべて実習生に任せるのではなく、児童の実態がつかめるまでは、担任とともに授業をつくっていくことも一つの方法と考える。

このように実習生の意識調査によっていくつかのことが明らかになってきた。どの職業の実習でも大なり小なり不安はあろう。ただ、人前で自分の発言や授業をさらし、そのご指導を受けるということはかなり特殊性の高いものと言える。また授業は授業者の人間性が反映されることもあり、そうした授業を否定されると人間や自己の能力まで否定された気持ちになるであろう。附属の指導

教諭はこうした点も肝に銘じつつ今後の実習生の指導に当たる必要がある、また大学側はしっかりとした職業選択のレディネスを持った学生を実習生として附属小学校、中学校へと送り出す義務であろう。吉田（1995）も「大学側は教育実習としての参加要件として少なくとも次のような事柄について配慮することが必要不可欠である。すなわち①教員志望の意志が明確であり、教育実習を履修使用とする意志が強固であること」と述べている。他にも資質能力が優れていること等もあげているが、こうした点が考慮されるのも実際に子どもたちを前にするからである。子どもたちが不幸になるような実習はさげなければならない。

こうした点を踏まえて、実習生も子どもたちとともに充実した学びの時間を過ごせるような道を今後とも模索していかなければならないであろう。

(2) 調査 2

① 所属教科ごとの検討

多くの教科で共通して同じ傾向を示している事項と、特定の教科だけあるいは複数の教科で他と傾向が著しく異なる事項とが特徴的である。ここでは、まず前者を取り上げ共通して平均値が高い事項を検討してから、低い事項を見直していく。次に後者を取り上げ、著しく平均値が低い事項、著しく平均値が高い事項、ほぼ拮抗している事項の順に考察していく。

まず、多くの教科で共通して同じ傾向を示している事項の中で、共通して平均値が高い事項を取り上げる。該当する項目は全部で8項目あるが、最も多くの教科で高い平均値を示したのは、「興味・関心に応じた教材の開発・工夫」と「児童・生徒の反応への適切な対応」で、7教科がこれに該当した。5教科で該当したのは「生活場面での児童・生徒との関わり」、4教科で該当したのは「本時の目標と評価の明確化」と「教科内容に関する専門性」であった。この他には、「目標に応じた学習指導過程の明確化」は3教科が、「音声・言語・文字などの明瞭さ、正確さ」は2教科が、「道徳・特別活動への参加」は1教科がそれぞれ該当している。

ここでの順番の通りに「興味・関心に応じた教材の開発・工夫」が最も平均値が高く、「児童・

生徒の反応への適切な対応」と「生活場面での児童・生徒との関わり」が2番目に、「本時の目標と評価の明確化」がその次に平均値が高かった。この中でも「指導・生徒の反応への適切な対応」は教生に身につけさせたい健全な授業観という点で、良好な結果を示していると考えられる。

一方、「教科内容に関する専門性」は多くの教科の教生から大切であるととらえられているものの、美術では4,00、音楽では4,17、理科では4,25、国語では4,33と、この4教科では平均値は決して高くはない。技術と家庭では5,00、数学と英語では4,80と高い平均値を示していることと対照的である。音楽や美術、国語は教科の特性として、教科の専門性と教生が大学教育で身に付けてきた専門性との乖離が、その原因として考えられる。また理科では物理、化学などの専門領域よりも、教育としての視点に重点をおいた教生指導の成果とも受け取れる。

多くの教科で共通して同じ傾向を示している事項の中で、共通して平均値が低い事項として、「授業中及び授業後の適切な評価活動」で3教科がこれに該当した。この次は、「単元設定理由の明確化」で2教科が該当した。いずれも平均値が低い項目として指摘されている通りであり、自然な結果とも言える。しかし、2番目に平均値が低かった「学習指導要領及び学校指導計画等の検討」は、3教科が低いにも関わらず1教科で高い結果を示した。

授業を設計する上で、その教材に関する考察は必要不可欠であり、その有効な方法の一つである。授業の中で生徒に有意義な学習活動に取り組みさせるには、間接的・直接的に教材研究の成果が大きな位置を占める。この点で、「学習指導要領及び学校指導計画等の検討」や「単元設定理由の明確化」を大切だととらえる教生が少ないことは、望ましい授業観を教生に身につけさせる上で、不十分というほかない。

② 配当学年ごとの検討

いずれの学年においても「興味・関心に応じた教材の開発・工夫（3番）」の平均値が高く、特に1年と2年に配当された教生で顕著である。他にも「児童・生徒の反応への適切な対応（12番）」が3学年とも高く、「学習指導要領及び学校指導

計画等の検討(2番)」や「学級及び教室環境への配慮(16番)」が3学年とも低い傾向にある。

特徴的なのは、「発問・助言などと反応予想の明確化(8番)」は3年で高いものの、2年では比較的低いことである。また、「資料教具機器等の準備、板書計画等の立案(9番)」では3年で低いものの、2年では比較的高いことである。前者は、発達段階として3年の方が個人差が比較的大きいことが、助言として教師が大切と考えていると考えられる。後者は、2年の方が指導者に細部にわたり丁寧な指導がなされた結果とも解釈できる。

(3) 研究のまとめ

小学校での教育実習前に実施された調査1では、低学年では授業の構成に、中学年では教材研究の方法論に、高学年では児童の実態の把握に不十分さが自覚されていることが指摘され、指導教諭とのTTの活用が提言されている。

中学校での教育実習後に実施された調査2では、「興味・関心に応じた教材の開発・工夫」や「児童・生徒の反応への適切な対応」を重要と考える学生が多かったことが指摘され、文献による教材研究や教材観の明確化の強調が提言されている。

以上の事前と事後における違いは、教育実習生の意識に焦点化したとき、象徴的であり興味深い。教育実習の前には授業構成の詳細や教材研究の方法論など、教材観の重要性に着目した取り組みがなされている。しかし、教育実習が開始されると日々の取り組みにより忙殺され、子どもを引きつける教材や教具の工夫や、子どもの反応の取り上げ方のみ注意が払われる様子が垣間見られる。

人は複数の物事を同時並行に作業するには不向きであり、その実行には相応の努力を要する。しかし、様々な価値観を有する子ども対象にする教育活動であり。同時に周囲からの強い期待が寄せられる学校現場において、同時並行的な状況は日常茶飯事である。特に、極度のストレスを感じさせる状況下にある教育実習生にとって、このような同時並行的な努力は必ずしも満足する結果をもたらさないケースもある。

したがって、目先の案件である「明日の授業をどうするか」とか、「子どもを引きつける教材・

教具」や、「子どもの反応への対応」ばかりに注意が払われる。そして、事前に大切と感じていた教材観の深まりが不十分な状況のまま放置されていく。教育実習における指導は、目の前の子どもの実態を汲みとるだけの度量のある教材研究に取り組み、深い教材観を形成することに、より重点化されるべきだろう。私たちは、今一度、教育実習の原点に立ち返る必要がある。

参考・引用文献

- 前原武子・平田幹夫・小林稔(2007)「教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感」琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要第14号 pp.211-224
- 岡田忠夫・大森正・吉田辰雄(1995)『教育実習の理論と実践』文化書房博聞社
- 半田 進(1977)「教育実地研究実施期間中における研究生の変容の様相をとらえる試み」「教育実習の改善に関する研究」(東京学芸大学) 収有 pp.143-155
- 半田 進(1983)「算数・数学科の教育実地研究」東京学芸大学附属教育実習研究指導センター「教育実地研究のための課題と手引きー各教科教育を中心としてー」 収有 pp.68-73
- 森田俊雄(1983)「算数・数学科の教育実地研究」東京学芸大学附属教育実習研究指導センター「教育実地研究のための課題と手引きー各教科教育を中心としてー」 収有 pp.57-61
- 坂井 裕(1990)「教育実地研究生の資質の向上を目指す指導の視点と今後の指導」東京学芸大学附属教育実習研究指導センター研究紀要 第14集 pp.97-111
- 坂井 裕(1992)「効果的な指導に関する教育実地研究生の意識の実態と変容」東京学芸大学附属教育実習研究指導センター研究紀要 第16集 pp.17-30
- 坂井 裕(1993)「『教育実習に関わる事前・事後指導』の指導効果に関する研究」東京学芸大学附属教育実地研究指導センター研究紀要 第17集 pp.57-69
- 坂井 裕(1994)「教育実習における学生の教育実践力についての研究」東京学芸大学附属教育

- 実地研究指導センター研究紀要 第18集 pp.1-18
- 坂井 裕 (1995) 「Self Evaluation of Mathematics Course Students and the Evaluation by their Instruction in Practice Teaching」 東京学芸大学附属教育実地研究指導センター研究紀要 第19集 pp.1-12
- 坂井 裕 (1996a) 「数学科の授業づくりにおける学生の資質の育成」 東京学芸大学附属教育実習研究指導センター研究紀要 第20集 pp.59-70
- 坂井 裕 (1996b) 「数学科学生の自己評価からみた小学校実習と中学校・高等学校における差異」 東京学芸大学附属教育実習研究指導センター研究紀要 第20集 pp.79-87
- 久米成夫 (1990) 「教育実習事前指導における学習指導計画の指導について」 東京学芸大学附属教育実習研究指導センター研究紀要 第14集 pp.17-20
- 京極邦明 (1990) 「数学科事前・事後指導における学習指導案についての指導の一つの試み」 東京学芸大学附属教育実習研究指導センター研究紀要 第14集 pp.25-34
- 京極邦明 (1998) 「学習指導案作成に関する教育実習生指導のあり方について」 東京学芸大学附属教育実践総合センター研究紀要 第22集 pp.27-42
- 京極邦明 (1999a) 「教育実習における自己評価の信頼性について」 東京学芸大学附属教育実践総合センター研究紀要 第23集 pp.51-62
- 京極邦明 (1999b) 「教育実習の目的、事前指導に関する教生の認識について」 東京学芸大学附属教育実践総合センター研究紀要 第23集 pp.63-73
- 京極邦明 (2002) 「教職への志望度と教育実習の成果との関連について」 東京学芸大学附属教育実践総合センター研究紀要 第26集 pp.29-40
- 長田耕一 (1983) 「算数・数学科の教育実地研究」 東京学芸大学附属教育実習研究指導センター「教育実地研究のための課題と手引き－各教科教育を中心として－」 収有 pp.62-67
- 松丸 剛 (1990) 「教育実地研究事前指導ワークシート (算数・数学科) について」 東京学芸大学附属教育実習研究指導センター研究紀要 第14集 pp.21-24
- 矢嶋昭雄 (1992) 「数学科における教育実地研究に関する一考察」 東京学芸大学附属教育実習研究指導センター研究紀要 第16集 pp.85-92
- 後藤英二 (1995) 「『授業構成の基本』の指導」 東京学芸大学附属教育実地研究指導センター研究紀要 第19集 pp.21-46
- 石井 勉 (2007) 「数学科の教育実習生の変容に関する考察－日誌をもとにした分析とその限界－」 東京学芸大学附属学校研究紀要第34集, pp.69-81
- 石井 勉 (2008) 「教育実習生の授業観の変容に関する考察－中学校数学科の授業を通して－」 東京学芸大学附属学校研究紀要第35集, pp.75-84
- 石井 勉 (2009) 「教育実習生の授業観に関する考察－質問紙調査を通して－」 東京学芸大学附属学校研究紀要第36集, pp.75-86
- 石井 勉 (2010) 「中学校数学科における教育実習の授業に関する質的研究」 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要第17号, pp.1-10