

小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準から 捉えた実習成果と課題 (Ⅱ)

－実地教育Ⅲに注目して－

別 惣 淳 二 渡 邊 隆 信 長 澤 憲 保

(兵庫教育大学大学院基礎教育学系)

中 田 高 俊

(兵庫教育大学附属小学校)

加 藤 久 恵 上 西 一 郎

(兵庫教育大学大学院自然・生活教育学系)

本研究では、小学校教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅲの実習到達基準を用いて、兵庫教育大学学部3年次生が実地教育Ⅲによって実習到達基準にどの程度到達していると考えているのか、また実地教育Ⅲを通してどのような実践的資質能力が成長し、何が自己の学習課題であると実習生自身が認識しているのかを明らかにしようとした。その結果、実習生は、実習後に、子ども理解に基づいて1時間毎の授業づくりを行っていく基本的な能力や学級経営力、教職意識をある程度身につけていると評価していた。しかし、「学年毎の発達段階や特徴」、「学習指導要領の内容」、「各教科内容の知識」、「教材研究」「授業評価の目的」といった知識・理解と、子どもたちとの関わりの中で学習指導や生徒指導を行うための実践的な指導力、そして、子どもの学習成果についての評価力はあまり身につけていないと評価していた。さらに、実地教育Ⅲの事前と事後の比較から、実習生に成長していると認識されたのは、「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「企画・計画力」、「学習指導力」、「学級経営力」、「自己改善力」であった。特に、彼らが成長したと思う内容で最も多かった記述は、「子ども理解力」「子どもに対するコミュニケーション力」「企画・計画力」であった。事後の学習課題で多かった記述内容は「子ども理解力」、「学習指導力」、「子どもに対するコミュニケーション力」の形成であり、事前の学習課題で多かった記述内容は、「学習指導力」、「企画・計画力」、「子ども理解力」に必要な知識・理解の修得であった。

キーワード：小学校教員養成スタンダード、実習到達基準、実習成果、実地教育Ⅲ、質問紙調査

別惣 淳二：兵庫教育大学大学院・基礎教育学系・准教授，〒673-1421 兵庫県加東市山国2007-109, E-mail: jbessou@hyogo-u.ac.jp

渡邊 隆信：兵庫教育大学大学院・基礎教育学系・准教授，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1, E-mail: watataka@hyogo-u.ac.jp

長澤 憲保：兵庫教育大学大学院・基礎教育学系・教授，〒673-1421 兵庫県加東市山国2007-109, E-mail: nagasawa@hyogo-u.ac.jp

中田 高俊：兵庫教育大学附属小学校・教諭，〒673-1421 兵庫県加東市山国2013-4, E-mail: nakata99@hyogo-u.ac.jp

加藤 久恵：兵庫教育大学大学院・自然・生活教育学系・准教授，〒673-1494 兵庫県加東市下久米942-1,

E-mail: Katohi@hyogo-u.ac.jp

上西 一郎：兵庫教育大学大学院・自然・生活教育学系・教授，〒673-1421 兵庫県加東市山国2007-109,

E-mail: uenishi@hyogo-u.ac.jp

Study on Student Teachers' Outcomes Using Attainment Benchmark for Practice Teaching Based on Teacher Standards for Elementary School Teacher Training Programs (Ⅱ) : The Case of Practice Teaching Ⅲ

Junji Besso, Takanobu Watanabe, and Noriyasu Nagasawa

(Department of Fundamental Studies of Education)

Takatoshi Nakata

(Attached Elementary School)

Hisae Kato and Ichiro Uenishi

(Department of Science, Technology, and Human Life Education)

The Purpose of this study is to clarify in what degree the junior-year students of Hyogo University of Teacher Education think they have reached attainment benchmark for Practice Teaching Ⅲ based on Teacher Standards for Elementary School Teacher Training Programs, what kind of their practical qualities and competencies they have obtained through practice teaching Ⅲ, and what are their own learning tasks by using questionnaire.

As a result, student teachers acquired fundamental competencies to conduct each lesson based on their understandings of children through the Practice Teaching Ⅲ, and the ability of class management, the consciousness of teaching profession. However, they did not acquire the knowledge and understandings of, such as "the understandings of development and characteristics of children in each grade", "the knowledge of contents of the course of study", "the knowledge of contents of each subject" and "the research and study of teaching materials, "the knowledge of purpose of evaluating classroom teaching". And, they did not acquire practical competencies to do classroom teaching and educational guidance in the relations with the children, and to evaluate the learning result of the children.

Furthermore, what student teachers developed through Practice Teaching Ⅲ were competencies such as "understanding children", "communication with children", "lesson planning", "teaching children", "class management" and "self-improvement". Especially, most accounts of what student teachers thought they developed through Practice Teaching Ⅲ were competencies such as "understanding children", "communication with children", and "lesson planning". Student teachers' learning tasks after Practice Teaching Ⅲ were the formation of "understanding children", "teaching for children", and "communication with children", and student teachers' learning tasks prior to Practice Teaching Ⅲ were the knowledge and understandings necessary for "teaching children", "lesson planning", and "understanding children".

Key Words: Teacher Standards for Elementary School Teacher Training Program, Attainment Benchmark for Practice Teaching, Student Outcomes of Practice Teaching, Practice Teaching Ⅲ, Questionnaire

Junji BESSO : Associate Professor, Department of Fundamental Studies of Education, Hyogo University of Teacher Education, 2007-109 Yamakuni, Kato-city, Hyogo 673-1421 Japan. E-mail : jbessou@hyogo-u.ac.jp

Takanobu WATANABE : Associate Professor, Department of Fundamental Studies of Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail : watataka@hyogo-u.ac.jp

Noriyasu NAGASAWA : Professor, Department of Fundamental Studies of Education, Hyogo University of Teacher Education, 2007-109 Yamakuni, Kato-city, Hyogo 673-1421 Japan. E-mail : nagasawa@hyogo-u.ac.jp

Takatoshi NAKATA : Schoolteacher, Attached Elementary School, Hyogo University of Teacher Education, 2013-4 Yamakuni, Kato-city, Hyogo 673-1421 Japan. E-mail : nakata99@hyogo-u.ac.jp

Hisae KATO : Associate Professor, Department of Science, Technology, and Human Life Education, Hyogo University of Teacher Education, 942-1 Shimokume, Kato-city, Hyogo 673-1494 Japan. E-mail : Katohi@hyogo-u.ac.jp

Ichiro UENISHI : Professor, Department of Science, Technology, and Human Life Education, Hyogo University of Teacher Education, 2007-109 Yamakuni, Kato-city, Hyogo 673-1421 Japan. E-mail : uenishi@hyogo-u.ac.jp

I 研究の目的

本研究の目的は、大学卒業時までには小学校教員として身につけるべき実践的資質能力を示した小学校教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅲの実習到達基準を用いて、実際に教育実習生が実地教育Ⅲの実地教育実習によってどの程度その基準に到達していると考えているのか、また実地教育Ⅲの実習を通してどのような実践的資質能力が成長し、何が自己の学習課題であると実習生自身が認識しているのかを明らかにすることである。

これまでの教師教育研究において、最も重要な課題の一つは、「教員あるいは教職の専門性とは何か」「教員あるいは教職の専門性は何によって規定されるのか」「教員あるいは教職の専門性として教員は何を知っていて、何ができないからなのか」といった問いに対して根拠に基づく明確な回答が示されてこなかったことである。例えば、教員の計画養成を主な使命とする国立教員養成系大学・学部においても、大学4年間のカリキュラムを通して、どのような実践的資質能力をどの程度持った教員を養成するのかという到達基準（Professional Standards for Teachers）を明確にしないまま授業科目を開設してきたのが実情であるといえる。1997年の教育職員養成審議会第一次答申でも、養成段階で修得すべき水準として「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」と明記されたが、養成段階で修得すべき資質能力とはどのような実践的資質能力であり、どの程度まで実践できる能力を求めているのかは曖昧なままである。

その曖昧さの問題が教育実習の到達基準の曖昧さにつながっていると考えられる。例えば、教育実習の指導は、実習校への一任体制で行われることが多いため、大学側から実習の目的、内容、評価の観点が示されても、実習の到達基準が示されることはほとんどなく、実習指導教諭の指導目標も実習生の成績評価の判定も実習指導教諭によって異なっていた。また、大学教員が実習中に実習生の実地指導や評価活動に関わろうとしても、配属学級の指導教諭と大学教員が実習の到達基準を共有していないために、指導教諭と大学教員が協働して実習生の指導にあたるのが困難であった。そうした協働で指導する場が設定できなければ、教育実習における「理論と実践の統合」は難しく、実習生の実践的資質能力の形成は単に学校現場での実習慣れによる形成に終始する恐れがある。

他方、実習生も、何をどの程度まで身につけなければならないのかという到達基準がないために、それに照らして自己評価を行う機会がなかった。そのことは、実習生自らが経験を省察しながら成長しようとする自律的な自己教育力を身につけることを困難にする。

さらに、教育実習カリキュラムの評価に関しても、各学年で開設されている教育実習科目において実習生にどのような実践的資質能力をどの程度身につけさせるのかという到達基準を明確にした上で、実習生の到達度を把握しなければ、教員養成の質を保証したり、「最小限必要な資質能力」を確実に身につけさせるために教育実習カリキュラムを改善したりすることは困難である。

そうした課題から、筆者らは大学卒業時までには小学校教員として身につけるべき実践的資質能力を示した小学校教員養成スタンダード⁽¹⁾を開発し、それに基づいて本学学部4年間の教育実習科目（実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ）の実習到達基準を策定してきた⁽²⁾。しかしながら、実際に実習生が4年間の教育実習科目を通してどの程度成長し、到達できているのか、また、到達するためには事前にどのような能力を身につけておく必要があるのか、さらに実習後には何を学び、何を身につけていきたいと考えているのかは明らかにされていない。それを明らかにすることは、4年間の教育実習科目の改善への示唆を得るだけでなく、2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において提案され、2010年度入学生から2単位必修となる見込みの「教職実践演習（仮称）」を実施する上で重要なデータとなる。

これまでの教育実習の先行研究をみると、教育実習を通して実習生の「教職志望意識」「教職適性感」「教職観」「指導技術」「教育実習観」「児童・生徒観」がどのように変容するのかを事前・事後調査から明らかにした研究が多くみられた⁽³⁾。そうした研究は、先行研究の項目を用いた調査研究であって、大学卒業時の小学校教員養成スタンダードから策定した実習到達基準に基づいて実習生の資質能力形成を明らかにした研究ではなかった。近年では、横浜国立大学、鳴門教育大学、島根大学、北海道教育大学、上越教育大学等において各種GPの支援を得て教員スタンダードや授業実践力スタンダードが開発されている⁽⁴⁾。そして、丹沢ら⁽⁵⁾は実習中に形成されるべき授業力として授業構想力と授業展開力を構成内容とした教育実習到達目標段階表を開発している。しかし、それらの到達目標に基づいての実習成果は明らかにされていない。さらに、中井ら⁽⁶⁾は大学で身につけるべき目標資質能力を明確にした上で、3年次の教育実習後に実習生の達成度を明らかにしているが、実際に実習生が実習経験を通してどの程度成長できたと考えているのか、事前にどのような能力を身につけておく必要があり、事後には何を学び、何を身につけたいと考えているのかといった実習の成果及び課題は明らかにされていない。

そのことから、本研究では、3年次の附属幼稚園又は附属小学校において4週間の教育実習を行う実地教育Ⅲ

に注目し、学ぶ側である実習生を対象にした質問紙調査を通して前述の目的に迫ろうとした。

II 研究の方法

1. 調査の方法

本研究で取り扱う実地教育Ⅲは、兵庫教育大学学部3年次を対象にした、附属幼稚園又は附属小学校で行う4単位必修の教育実習である。附属小学校での教育実習は、「小学校の教育全般について実習し、特に授業を中心とする基本的な教育方法及び技術を修得する。また、指導教員と小学校における教育活動を共にすることによって、教師としてのあり方を学ぶとともに児童の特性を理解する能力を養い、教師としての資質を啓培する」ことを目的としており、4年次に2週間、出身地の公立学校園等で行う教育実習（実地教育Ⅳ）の前提となる基本実習としての位置づけも有している。

本研究は、実地教育Ⅲが2つのグループに分かれて実施されるため、2007年5月に実施した「実地教育Ⅲの到達目標に関する事前調査」（質問紙調査）と同年7月に実施した「実地教育Ⅲの到達目標に関する事後調査」（質問紙調査）と、同年9月に実施した「実地教育Ⅲの到達目標に関する事前調査」（質問紙調査）と同年12月に実施した「実地教育Ⅲの到達目標に関する事後調査」（質問紙調査）において得られたデータに基づいている。実施方法としては、事前調査は大学での事前指導時に学生に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。他方、事後調査は大学での事後指導時に学生に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。

実地教育Ⅲは、学生の所属コースによって附属幼稚園と附属小学校に分かれて実習するが、本研究は小学校教員養成スタンダードに基づいているため、附属小学校で実習した実習生のみを対象とした。有効回答は分析方法の関係から、事前調査と事後調査の両方に回答した実習生とした。有効回答数は、143（95.3%）であった。

2. 分析の手順

小学校教員養成スタンダードに基づいて実地教育Ⅲの実習到達基準を策定するために、実地教育Ⅲの実習指導教諭15名に、スタンダード1からスタンダード11までの62項目の内容が実地教育Ⅲの実習到達基準としてどの程度妥当かを5件法（5. 妥当である、4. どちらかといえば妥当である、3. どちらともいえない、2. どちらかといえば妥当でない、1. 妥当ではない）でたずねた。平均値が3.50以上の項目を抽出し、内容を検討した結果、平均値が3.50以上の項目は実習到達基準として妥当であると判断できた⁽⁷⁾。そのことから、5件法の平均値が3.50以上4.00未満の場合は実習到達基準としてある程度妥当であると判断できると考え、項目番号の前に「*」を付した。また、平均値が4.00以上の場合、実習到達基

準としてかなり妥当であると考え、項目番号の前に「**」を付した（表1参照）。

その上で、以下の手順に従って分析を行った。

①実地教育Ⅲの実習到達基準に基づいて実習生の事後の到達度を把握する。そのために、実習後に実習生に62項目の到達度を「5. 身についている、4. 少し身についている、3. どちらともいえない、2. あまり身についていない、1. 身についていない」の5件法で回答を求め、平均値を算出した。その際、実習生の自己評価の平均値が3.50以上4.00未満の項目というのは、「3. どちらともいえない」と「4. 少し身についている」の中間の値より大きく、「4. 少し身についている」と「5. 身についている」の肯定的な方向に回答している者の方が多いことを意味するため、「ある程度身についている」と判断できると考えた。ここでの平均値3.50という基準は、1サンプルのt検定において3.00を検定値にとった場合、0.1%水準で有意差が認められたこと、そして平均値3.50以上の項目では「4. 少し身についている」と「5. 身についている」に回答した者が50.0%以上を占めていたことに基づいている。また、平均値が4.00以上の項目というのは、「4. 少し身についている」の値より大きく、平均値3.50以上4.00未満の場合よりも、「4. 少し身についている」と「5. 身についている」の肯定的な方向に回答している者が多いことを意味するため、「かなりの程度身についている」と判断できると考えた。

②実習生の成長度を把握する際、実習生の事前と事後の平均値を比較し、t検定によって明らかにする。その際、事前の平均値は、実習前の実習生に62項目の到達度を「5. 身についている、4. 少し身についている、3. どちらともいえない、2. あまり身についていない、1. 身についていない」の5件法で回答を求め、そこから算出した。

③実地教育Ⅲを通して実習生が成長できたと思う内容、実習後の自己の学習課題、実習前に学んだり身につけておくべき課題を小学校教員養成スタンダードの項目の中から選び、その理由を記述してもらった。その選ばれた項目の件数と記述内容を検討しながら、実地教育Ⅲの成果と課題を析出する。

III 研究の結果及び考察

1. 実習生の実習到達度

実習生が実地教育Ⅲの実習到達基準についてどの程度到達できているのかを把握するために、「事後の到達度」を平均値で示した結果が表1である。

表1の「事後の到達度」をみると、スタンダード1「子ども理解力」では、「1. 子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解している」（3.29）の平均値が3.50以下の値を示しており、実習生はあまり身についていると

表1 実地教育Ⅲ（小学校実習）における実習生の到達度と成長度

	〈事前の到達度〉			〈事後の到達度〉			t検定
	平均値	SD	N	平均値	SD	N	
スタンダード1:「子ども理解力」							
* 1.子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解している。	2.67	0.85	143	3.29	0.82	143	***
* 2.観察や記録などの子どもを客観的に理解する方法を知っている。	2.82	0.95	142	3.75	0.71	142	***
** 3.子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする。	3.39	0.97	142	4.01	0.68	142	***
** 4.子どもと接する中で、個々の子どもの特性や違いを理解できる。	3.47	0.86	143	3.99	0.67	143	***
5.子どもの背景にある家庭環境や生育歴から子どもを理解できる。	2.70	0.94	142	2.56	0.96	142	
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	2.89	0.94	143	3.65	0.75	143	***
スタンダード2:「子どもに対するコミュニケーション力」							
* 7.その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる。	2.66	0.89	143	3.21	0.81	143	***
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.40	0.96	144	3.60	0.86	144	*
** 9.子どもの話を最後まで聞いて、子どもの気持ちを受け止めることができる。	3.56	0.85	144	3.77	0.76	144	*
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	3.52	0.81	144	3.90	0.82	144	***
スタンダード3:「企画・計画力」							
* 11.子どもの実態を踏まえた指導案(板書や発問の計画を含む)を立案できる。	2.35	0.80	143	3.52	0.82	143	***
** 12.教具やワークシートの準備ができる。	2.81	0.91	143	3.93	0.78	143	***
** 13.教材研究ができる。	2.60	0.88	143	3.43	0.95	143	***
14.年間指導計画や学期毎の指導計画を念頭に置いて単元計画が立案できる	2.14	0.75	143	2.50	0.98	143	***
* 15.活動のねらいを意識して綿密な計画や準備を行うことができる。	2.51	0.83	143	3.29	0.84	143	***
スタンダード4:「学習指導力」							
** 16.学習指導要領の内容を理解している。	2.22	0.85	144	2.81	0.94	144	***
* 17.各教科内容の知識を持っている。	2.67	0.84	144	2.94	0.91	144	***
18.単元毎のねらいやその位置づけ、系統性を理解している。	2.36	0.74	144	2.90	0.87	144	***
19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	2.35	0.75	144	2.80	0.92	144	***
20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	2.35	0.92	144	2.40	0.93	144	
** 21.1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる。	2.76	0.87	143	3.63	0.84	143	***
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	2.64	0.89	144	3.47	0.95	144	***
* 23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	2.59	0.85	144	3.17	0.86	144	***
* 24.授業では準備した教材や教具を有効に使用することができる。	2.81	0.90	143	3.62	0.80	143	***
* 25.授業のねらいに合った適切な指導法を採用することができる。	2.43	0.78	144	3.19	0.82	144	***
* 26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	2.68	0.91	144	3.49	0.98	144	***
27.相互評価や自己評価を通して子どもの評価能力を育てることができる。	2.33	0.79	143	2.73	0.91	143	***
28.子どもに活動のねらいや意義を自覚させることができる。	2.51	0.82	144	3.08	0.85	144	***
スタンダード5:「評価力」							
* 29.授業評価の目的を理解している。	2.91	0.94	139	2.98	0.94	139	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	2.36	0.82	139	2.26	0.98	139	
31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	2.62	0.86	138	2.99	0.98	138	***
* 32.授業のねらいに沿って子どもの学習成果を評価できる。	2.71	0.79	140	3.04	0.99	140	***
スタンダード6:「学級経営力」							
33.学級目標を構造化し、設定できる。	2.57	0.92	138	2.12	0.97	138	***
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	2.91	0.85	139	2.56	1.16	139	***
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	2.53	0.86	138	2.52	1.03	138	
* 36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.01	0.88	138	3.74	0.80	138	***
* 37.子どもとの相互理解を通して、信頼関係を築くことができる。	3.01	0.86	138	3.60	0.86	138	***
スタンダード7:「生徒指導力」							
38.生徒指導の目的や方法を理解している。	2.60	0.87	139	2.93	0.92	139	***
* 39.子どもの話をよく聞き、子どもの発するサインを読み取る。	2.83	0.85	138	3.05	0.90	138	*
* 40.子どもが自主的・主体的に活動するようにねばり強く指導ができる。	2.97	0.81	138	3.11	0.96	138	

	〈事前の到達度〉			〈事後の到達度〉			t検定
	平均値	SD	N	平均値	SD	N	
スタンダード8:「教職意識」							
** 41.教師として適切な言葉遣いができる。	2.86	0.97	139	3.36	0.98	139	***
** 42.活動では子どもと共に取り組む構えをもって指導にあたれる。	3.39	0.84	137	3.82	0.85	137	***
** 43.活動を実施するにあたっての安全指導、安全への配慮ができる。	3.44	0.78	139	3.62	0.83	139	*
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	3.32	0.89	139	3.73	0.80	139	***
** 45.社会人として常識、ルールを遵守し、適切な言葉遣いができる。	3.34	0.84	139	3.61	0.91	139	**
* 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.35	0.82	138	3.64	0.86	138	***
47.教師としてしっかりとした教育理念や教育観を持っている。	2.93	0.83	139	3.12	0.91	139	*
* 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.39	0.84	139	3.51	0.83	139	
スタンダード9:「自己改善力」							
49.専門的な知識を実践に応用し、そこから学ぶことができる。	2.62	0.75	141	3.06	0.96	141	***
50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	2.38	0.80	141	3.21	1.00	141	***
* 51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	2.89	0.81	141	3.78	0.93	141	***
** 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.40	0.95	141	3.90	0.91	141	***
53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	3.07	0.87	140	3.41	1.00	140	***
スタンダード10:「連携・協働」							
54.保護者や同僚教師と連携をとり、子どもに冷静な対応ができる。	2.68	0.97	139	2.19	1.05	139	***
55.家庭との連携を図り、保護者との信頼関係を持つように心がける。	2.88	0.99	140	1.66	0.86	140	***
56.保護者に学校のことを知らせ、理解を求める姿勢がある。	2.93	1.01	140	1.59	0.80	140	***
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	2.86	1.03	140	1.61	0.85	140	***
スタンダード11:「学校理解力」							
58.地域社会や家庭などにおける幅広い人間形成のなかに学校教育を位置づけ、その役割を理解することができる。	2.98	0.84	140	2.38	0.99	140	***
59.地域や国や世界の政治・経済・文化が、学校教育および子どもにどのような異なる影響を与えるかを理解している	2.74	0.91	140	2.18	1.01	140	***
60.学校教育を歴史的・社会的文脈のなかで理解し、これからの学校のあり方について創造的に展望することができる。	2.59	0.79	141	2.19	1.01	141	***
61.文部科学省や教育委員会における教育政策や指針をよく理解した上で、主体的に判断することができる。	2.51	0.77	140	2.19	0.96	140	***
62.自律的な学校づくりの意義と課題について理解している。	2.59	0.84	140	2.45	0.99	140	

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅲの事前と事後の到達度として「5. 身についている 4. 少し身についている 3. どちらとも言えない 2. あまり身についていない 1. 身についていない」の5件法の回答を数値とみなして平均した値である。

(注2)項目番号の前の「*」は、実習指導教員が回答した実習到達基準の妥当性の平均値が3.50以上4.00未満であったことを示す。項目番号の前の「**」は、実習指導教員が回答した実習到達基準の妥当性の平均値が4.00以上であったことを示す。

(注3)t検定の結果は、* $p<.05$ 、** $p<.01$ 、*** $p<.001$ を意味する。

感じていないが、その他の項目は3.50以上の平均値を示した。とりわけ「3. 子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする」(4.01)については4.00以上の平均値を示した。つまり、一般的な子どもの年齢や学年毎の発達段階やその特徴についての理解は不十分だが、実際の子どもの関わりや観察を通して、子ども一人ひとりをありのまま捉えたり、特性や個性を理解することはかなりの程度身についていると考えている実習生が多い。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」では、「7. その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる」(3.21)の平均値が3.50以下の値を示しており、実習生はあまり身についているとは感じていない。しかし、その他の項目では3.50以上

の平均値を示しており、ある程度身についていると認識している。

スタンダード3「企画・計画力」では、「11. 子どもの実態を踏まえた指導案(板書や発問の計画を含む)を立案できる」(3.52)と「12. 教具やワークシートの準備ができる」(3.93)の平均値は3.50以上の値を示しており、ある程度身についていると感じている。しかし、「13. 教材研究ができる」(3.43)と「15.活動のねらいを意識して綿密な計画や準備を行うことができる」(3.29)については3.50以下の平均値を示しており、あまり身についていると感じていない。

スタンダード4「学習指導力」では、「16. 学習指導要領の内容を理解している」と、「17. 各教科内容の知識を持っている」の平均値が3.00以下であり、そうした知

識・理解面の不十分さが読み取れる。また、「21. 1時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる」（3.87）と「24. 授業では準備した教材や教具を有効に使用することができる」（3.62）は3.50以上の平均値を示したことから、ある程度身についていると感じているが、それ以外の「22.」「23.」「25.」「26.」の項目は3.50以下の平均値を示しており、あまり身についているとはいえない。

スタンダード5「評価力」では、「29. 授業評価の目的を理解している」（2.98）と「32. 授業のねらいに沿って子どもの学習成果を評価できる」（3.04）の平均値は3.50以下であり、あまり身についていると感じていない。

スタンダード6「学級経営力」では、「36. 学級内の友だち関係とその性質が把握できる」（3.74）と「37. 子どもとの相互理解を通して、信頼関係を築くことができる」（3.60）の平均値は3.50以上の平均値を示しており、ある程度身についていると認識している。

しかし、スタンダード7「生徒指導力」では、「39. 子どもの話をよく聞き、子どもの発するサインを読み取れる」（3.05）と「40. 子どもが自主的・主体的に活動するようにねばり強く指導ができる」（3.11）が3.50以下の平均値を示しており、実習生はあまり身についていると感じていない。

スタンダード8「教職意識」では、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」（3.36）が3.50以下の平均値を示したが、それ以外の策定項目はすべて3.50以上の平均値を示した。

スタンダード9「自己改善力」については、「51. 授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる」（3.78）と「52. 自己研鑽への意欲や向上心を持っている」（3.90）が3.50以上の平均値を示した。

以上の結果からいえることは、実習生は、子どもとのコミュニケーションを通じて子ども理解を図り、その理解に基づいて学習指導案の作成と教材・教具の準備を行うこと、準備した教材・教具を利用しながら1時間の授業のねらいを明確にした学習指導を行うこと、自己研鑽意欲をもって授業後の反省・分析から次の改善策を提示することについて、ある程度身についていると感じていることである。そして、学級内の友達関係を把握したり、子どもとの信頼関係を築いたりする学級経営力や教員として求められる教職意識についても、ある程度身についていると評価している。

しかしながら、実地教育Ⅲにおいて平均値が3.50以上の項目は多数存在しても、平均値が4.00以上の項目は「3. 子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする」の1項目のみであった。このことから、実習生は実習を通して、ある程度身につけることができても、かなりの程度身についていると自己評価できる状態には至っていない。

また、2つめにいえることは、「子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴」、「学習指導要領の内容」、「各教科内容の知識」、「教材研究」「授業評価の目的」といった大学の講義等で学んでいる教職や教科に関する知識・理解が実習前からあまり身についていないと認識していることである。

さらに、3つめは、子どもたちとの対話や直接接しながら、子どもの個性、特性、人間関係を理解したり、子どもとの信頼関係を築いていく力はある程度身についているが、子どもたちとの関わりの中で具体的な学習指導や生徒指導を行うための指導力と子どもの学習成果についての評価力はあまり身についていないと評価していることが読み取れる。

2. 実習生の成長度

（1）実習到達基準ごとにみた実習生の成長度

つぎに、表1の「事前の到達度」と「事後の到達度」の平均値の差に注目して、実習到達基準ごとに実習生の成長度を把握していきたい。

スタンダード1「子ども理解力」、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」、スタンダード3「企画・計画力」、スタンダード4「学習指導力」、スタンダード6「学級経営力」、スタンダード9「自己改善力」において実地教育Ⅲの実習到達基準として策定した項目はすべて有意差が認められた。しかし、スタンダード5「評価力」の「29. 授業評価の目的を理解している」とスタンダード7「生徒指導力」の「40. 子どもが自主的・主体的に活動するようにねばり強く指導ができる」とスタンダード8「教職意識」の「48. 子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている」では有意差が見られなかった。

このことから、事前・事後による実習生の意識の違いを成長という観点で捉えると、「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「企画・計画力」、「学習指導力」、「学級経営力」、「自己改善力」において実習生の資質能力形成に有意な成長の変化が見られる。したがって、先の「事後の到達度」では「かなりの程度身についている」という自己評価のレベルには達していないが、実地教育Ⅲの実習期間を通して小学校教員に必要な資質能力を「身につけている」の方向に実習生の自己評価が有意に変化しているといえる。

しかし、有意差が見られなかった3項目については、実習生が実習中に身につける機会がなかったのか、それとも責任を持って自覚的に取り組まなかったのか理由は明らかではないが、実地教育Ⅲにおいて実習生が「身についた」と実感できなかった内容と捉えるべきであろう。

(2) スタンダードからみた実地教育Ⅲでの成長度

さらに、実地教育Ⅲの成長度をスタンダードの観点から把握するために、スタンダードごとに平均値を算出し、その差を比較した結果が表2である。表2をみると、スタンダード10「連携・協働」とスタンダード11「学校理解力」が負のかたちで有意差が認められる以外は、スタンダード6「学級経営力」を除き、全てのスタンダードで有意差が認められた。ただし、スタンダード5「評価力」は事前と事後ともに3.00以下の平均値を示したことから、事前よりも事後の方が「身についている」の方向に変化しているのは、スタンダード1「子ども理解」($p<.001$)、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」($p<.001$)、スタンダード3「企画・計画力」($p<.001$)、スタンダード4「学習指導力」($p<.001$)、スタンダード7「生徒指導力」($p<.01$)、スタンダード8「教職意識」($p<.001$)、スタンダード9「自己改善力」($p<.001$)であったといえる。そのうち、事前と事後で最も大きく変化したのはスタンダード3「企画・計画力」であり、実地教育Ⅲで特に重点を置いて指導された成果が表れているものと推察される。

また、十分な成長的变化が得られなかった「評価力」と「学級経営力」については、実地教育Ⅲでは実習生に学級担任の責務を負わせることができないため、実習中に修得すべき内容が限定されていることや、個々の学生によっても「身についた」かどうか評価が様々なことから、事前と事後で大きな変化となって表れなかったのではないかと推察される。

3. 自由記述からみた実地教育Ⅲの成果と課題

以上の数量的分析の結果だけでなく、さらに実地教育Ⅲの成果と課題を析出するとともに、そこから導き出される大学カリキュラム全体の課題を検討することを目指して、3つの問いを設定し、自由記述のかたちで実習生

に回答を求めた。

(1) 実地教育Ⅲにおける実習生の成長内容

まず最初の問いでは、「実地教育Ⅲを通して自分が教師になるために一歩成長したなと思うことは何ですか」という問いかけを行った。実習生には、小学校教員養成スタンダードの62項目の中から1つ選び、それを選んだ理由を記述してもらった。実習生の回答からは、実習生がどういった点で成長したと実感しているのかを読み取ることができる。この問いの分析結果は、表3の「自己成長内容」に示した。

実習生が特に成長したと実感している項目は、「11.子どもの実態を踏まえた指導案(板書や発問の計画を含む)を立案できる」(21人)、「4.子どもと接する中で、個々の子どもの特性や違いを理解できる」(15人)、「51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる」(14人)であった。

成長したと実感している項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答率の高かった上位3つは、スタンダード1「子ども理解力」(8.00)、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」(8.00)、スタンダード3「企画・計画力」(7.00)、スタンダード9「自己改善力」(4.60)であった。他方で、スタンダード5「評価力」(0.50)、スタンダード6「学級経営力」(0.20)、スタンダード10「連携・協働」(0.00)、スタンダード11「学校理解力」(0.00)は平均回答率がきわめて低く、成長を実感した実習生がほとんどいないことがわかる。

以上の実習生の自由記述から、実習生は学習指導や生徒指導、学級経営の基盤となる子ども理解や子どもとのコミュニケーションについて成長を実感していることがわかる。また、実地教育Ⅲでは、基本実習という位置づけもあって、子どもの実態を踏まえた学習指導案の作成に実習生の成長の大きさが読み取れる。そして、授業

表2 スタンダードによる実地教育Ⅲ(小学校実習)の到達度と成長度

	〈事前の到達度〉				〈事後の到達度〉				t検定
	平均値	SD	N	順位	平均値	SD	N	順位	
スタンダード1:「子ども理解力」	2.99	0.64	143	③	3.54	0.46	143	③	***
スタンダード2:「子どもに対するコミュニケーション力」	3.28	0.63	144	①	3.62	0.54	144	①	***
スタンダード3:「企画・計画力」	2.48	0.66	143		3.33	0.62	143	⑤	***
スタンダード4:「学習指導力」	2.51	0.59	144		3.09	0.59	144	⑥	***
スタンダード5:「評価力」	2.65	0.66	141		2.82	0.73	141		*
スタンダード6:「学級経営力」	2.80	0.70	139	⑥	2.91	0.72	139		
スタンダード7:「生徒指導力」	2.80	0.69	139	⑥	3.03	0.77	139	⑦	**
スタンダード8:「教職意識」	3.25	0.59	139	②	3.55	0.58	139	②	***
スタンダード9:「自己改善力」	2.87	0.63	141	④	3.47	0.75	141	④	***
スタンダード10:「連携・協働」	2.84	0.84	140	⑤	1.76	0.77	140		***
スタンダード11:「学校理解力」	2.68	0.69	141	⑦	2.28	0.82	141		***

(注1)t検定の結果は、*: $p<.05$ 、**: $p<.01$ 、***: $p<.001$ を意味する。

表3 実地教育Ⅲにおける自己成長内容、事後学習課題、事前学習課題の自由記述分析結果

小学校教員養成スタンダード	項目番号	自己成長内容			事後学習課題			事前学習課題		
		件数	合計	平均回答率	件数	合計	平均回答率	件数	合計	平均回答率
1 子ども理解力	1	4	48	8.00	6	40	6.67	5	20	3.33
	2	7			6			2		
	3	11			6			3		
	4	15			8			6		
	5	4			5			2		
	6	7			9			2		
2 子どもに対するコミュニケーション力	7	12	32	8.00	13	23	5.75	4	12	3.00
	8	6			4			2		
	9	8			2			1		
	10	6			4			5		
3 企画・計画力	11	21	35	7.00	6	15	3.00	6	22	4.40
	12	4			1			3		
	13	6			5			11		
	14	1			1			1		
	15	3			2			1		
4 学習指導力	16	3	27	2.08	8	80	6.15	31	81	6.23
	17	1			9			13		
	18	2			7			7		
	19	2			7			8		
	20	1			4			9		
	21	7			5			1		
	22	5			12			2		
	23	2			6			1		
	24				3			1		
	25	2			4			3		
	26	2			4			2		
	27				4			1		
5 評価力	28	1	2	0.50	7	10	2.50	2	7	1.75
	29				2			1		
	30				2			1		
	31	1			3			1		
6 学級経営力	32		1	0.20	3	21	4.20	3	1	0.20
	33				5					
	34				5					
	35				7					
	36	1			2			1		
7 生徒指導力	37		4	1.33	2	3	1.00		2	0.67
	38	3			1					
	39									
8 教職意識	40	1	14	1.75		29	3.63		18	2.25
	41	2			11			6		
	42	3								
	43									
	44	4			2			1		
	45							4		
	46	3			4			2		
	47	2			12			5		
9 自己改善力	48		23	4.60		3	0.60		11	2.20
	49	1						2		
	50	2						1		
	51	14			2			1		
	52	3						3		
10 連携・協働	53	3	0	0.00	1	12	3.00	4	0	0.00
	54				4					
	55				5					
	56				2					
11 学校理解力	57		0	0.00	1	1	0.20		1	0.20
	58									
	59				1					
	60									
	61							1		
	62									

(注)平均回答率は、各スタンダードの合計件数を当該項目数で割った数値である。

後の省察や分析にも指導の重点を置いているため、成長を実感した実習生が多い。その一方で、授業の評価や学級経営、他の教師や保護者との連携などについては、成長した実感をほとんど持っていないことが読み取れる。この自由記述の結果は、先の実習生の到達度ならびに成長度の数量的分析の結果とも符合するものである。

(2) 実地教育Ⅲにおける実習生の事後学習課題

つぎに、実習生の事後学習課題について検討したい。2つめの問いでは、「実地教育Ⅲを経験して、これからの自分が教師になるために、学んだり、身につけたりしなければならないと思った自己の学習課題は何ですか」という問いかけを行った。実習生には、小学校教員養成スタンダードの62項目の中から1つ選んでもらい、それを選んだ理由も記述してもらった。実習生の回答からは、実地教育Ⅲの実習で何を省察し、今後大学等で何を学ぶ必要があると考えているのかという彼らの学習課題を読み取ることができる。この問いの分析結果は、表3の「事後学習課題」に示した。

今後の学習課題として多く挙げられた項目は、「7. その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる」(13人)、「22. 子ども自身が自発的に活動するように指導ができる」(12人)、「47. 教師としてしっかりとした教育理念や教育観を持っている」(12人)、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」(11人)であった。

今後の学習課題として挙がっている項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答率の高かった上位3つは、スタンダード1「子ども理解力」(6.67)、スタンダード4「学習指導力」(6.15)、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」(5.75)であった。

スタンダード1「子ども理解力」については、学校での教育活動を行うためには、まず子どもを理解することから始まることに気づいた実習生が多い。ある実習生は、「教師という職業は、子どもあつての教師なので、教師が何にするにあたっても、適確な子ども理解と観察が大切になる」と記しており、子ども理解の重要性を実感している。そして、「一つ一つの行動をするのに、自分が思っていたよりもはるかに個人差があったこと。一人一人のこどもについてとクラス全体について児童理解ができていないと指導案づくりなどにおいて困ってしまった」という記述や、「子どもが泣いたり、ケンカした時、どのように指導していいのか分からなかった」という記述が示すように、実習生は授業の計画や展開、そして生徒指導の場面において、子ども理解が基盤になれば、個々の指導や学級全体の指導に対応できないことを認識し、その力を身につけることを課題としたと言える。

スタンダード4「学習指導力」については、実際、児

童の前で授業をすることによって、実習生は授業に必要な知識・理解面の不足を課題と捉えている。「社会科、国語科の授業を行ったが、児童にどうやって何を重点的に教えるかという教科の知識の不足からうまく、授業を進められなかった。今後、教科の知識を学び生かしていきたい」や「自分の中に教育に関する引き出しが少ないと感じた。知識がないと、それを応用させることはできないので、まずは知識を得なければならない」というように、教科の専門知識や教科教育法の知識の必要性を実感している。実習生の多くが持っているもう一つの課題は、子どもたちが課題を持ち、自発的に活動するように指導することである。「授業をしていて、時間内に伝えたいことを教えることだけに集中し、子どもたちの学ぶ意義や学ぶ楽しさというところまで考えが及ばず、子どもがあまり意欲的に活動できていない場面があった」と実習生が振り返っているように、指導案どおりに教え込むのではなく、子どもに主体性をもたせながら、自ら学ぶという姿勢を持たせることが課題のようである。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」は、児童を理解する際にも、また具体的な教育実践を展開する際にも教師には必要不可欠な能力の一つといえる。「7. その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる」を自己の課題として自覚するようになった一人の実習生は、授業や授業外の場面で「児童の実態に応じた授業を行うことの難しさを実感した。授業以外でも、児童同士の人間関係の問題など冷静に判断し、対処することがなかなかできなかった」と記している。また、別の実習生は、日々の学校生活の中で「子どもに接しているうちに、寄ってくる子どもとばかり接するようになってしまっていたり、同じ子(目立つ子)ばかりに目を向けてしまっていた。今回、『すべての子どもに平等に』ということの難しさを改めて知れた」という。教師は単に子どもとコミュニケーションをとることができればよいのではなく、いつ、どこで何が起こるか分からない状況の中で、児童にどのような発言や対応をするのかという適切な判断力が求められる。そのため、確固とした教育理念や指導観が必要になるため、「47. 教師としてしっかりとした教育理念や教育観をもっている」を自己の事後学習課題とした実習生も多かったのではないかと推察される。

(3) 実地教育Ⅲにおける実習生の事前学習課題

最後に、実習生の事前学習課題について見ていきたい。3つめの問いでは、「実地教育Ⅲを経験する前に、自分は何を学んだり、身につけたりしておくべきだったと思いましたか」という問いかけを行った。ここでも実習生には、小学校教員養成スタンダードの62項目の中から1つ選び、それを選んだ理由を記述してもらった。実習生

の回答からは、事前の学習へのニーズを読み取ることができる。この問いの分析結果は、表3の「事前学習課題」に示した。

事前の学習として非常に重要だと考えられている項目は、「16. 学習指導要領の内容を理解している」(31人)、「17. 各教科内容の知識を持っている」(13人)、「13. 教材研究ができる」(11人)であった。特に「16. 学習指導要領の内容を理解している」について実習生の学習ニーズの高さがうかがわれる。

事前に学習しておくべき項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答率の高かった上位3つは、スタンダード4「学習指導力」(6.23)、スタンダード3「企画・計画力」(4.40)、スタンダード1「子ども理解力」であった。

スタンダード4「学習指導力」とスタンダード4「企画・計画力」はいずれも授業実践に関わるものである。実習生が実地教育Ⅲの実習期間中に3、4回の授業実習の機会が与えられるが、実習生が事前にもっと学習しておくべきだったと認識していることは、授業に関する知識・理解である。1つめは、学習指導要領の内容理解が挙げられる。そのことは、実習生が指導案や共同立案を作成する時、「学習指導要領の中身を理解していないと、どれだけ自分でよい授業をしようと思っても、まず指導案を作る段階でつまづくということを実感した」「単発授業ならともかく、1つの単元をつくる上で、その授業の目的などが書いてある指導要領は必須と言ってもよいと感じた」といった記述に代表される。2つめは、各教科内容の知識である。ある実習生は3回行った授業実習を振り返って、「知識が充分にないままだったので、子どもの発した質問にしっかりと答えられなかったり、理解してもらえない時のほかの言い回しなどが思いつかなかったりし、柔軟性に欠けた授業になってしまった」と記述している。そうした学習指導要領の内容や各教科内容の知識不足は、3つめの教材研究能力にも反映している。「その単元で何を学ばせるべきなのかをしっかりと把握していなかった。授業を行ってから、子どもが何を学んだのかわからない授業であったことに気づいた。そのような授業を行わないようにするためには、しっかりと教材研究をしておく必要があると思った」という記述に代表されるように、実際に子どもたちの前で授業を行ってみることで、自分の教材研究の準備不足と能力不足を実感している実習生が多い。このように、「学習指導要領の内容」「各教科内容の知識」「教材研究」が事前の学習ニーズとして多く挙げられたことは、先の「事後の到達度」でも、それらについて「あまり身についていなかった」という結果が得られたことと符合する。したがって、事前の大学の講義・演習等においても、それらに関わる内容を今まで以上に意識した授業が必要であら

う。

スタンダード1「子ども理解力」については、学年毎の発達段階や特徴を理解したり、子どもと接する中で、個々の子どもの特性や違いを理解するような学習を事前にしておくべきだったという記述が特に多い。「まずは子どもの実態把握をする時に、事前に4年生はこんな感じというのを詳しく勉強しておけば、実際にクラスの子どもたちを見ての判断基準がわかりやすかったと思うし、その子一人ひとりのどの部分を伸ばそうというのも考えやすかったと思う」「子どもが主体的に取り組むことのできる授業、めあてが明確でそれにそった展開ができる授業など、授業をつくるために必要であり、身につけなければならない」という記述に見られるように、小学校段階では、各学級の子ども理解や実際の授業づくりにつながっていくことから、事前に学年毎の発達段階やその学年の児童の特性を把握しておくことが重要である。しかし、これらの記述は、実地教育Ⅲに入るまでの2、3年次で履修する心理学関連の授業や、教科教育法関連の授業、さらには実地教育科目を通して、必ずしも各学年の児童の発達段階や特性が理解できていないことを示していると考えられる。この点についても、大学の授業の改善が求められる。

Ⅳ 結論と今後の課題

本研究では、小学校教員養成スタンダードに基づいて策定した実習到達基準を用いながら、兵庫教育大学学部3年次生が履修する4週間の小学校実習（実地教育Ⅲ）によって実習生がどの程度基準に到達していると考えているのか、また、この実習を通じて実習生はどのような実践的資質能力が成長し、何が自己の学習課題であると認識しているのかを明らかにしようとした。その結果、以下の点が明らかになった。

実地教育Ⅲの実習生の到達度については、実習生は、子どもとのコミュニケーション力を生かして子ども理解を図り、その理解に基づいて学習指導案の作成と教材・教具の準備を行うこと、準備した教材・教具を用いながら1時間の授業のねらいを明確にした学習指導を行うこと、自己研鑽意欲をもって授業後の反省・分析から次の改善策を提示することについては、ある程度身についていると認識していた。また、学級内の友達関係を理解したり、子どもたちとの信頼関係を築いたりする学級経営力や教員として必要な教職意識も、ある程度身についていると認識していた。しかしながら、多くの資質能力は、ある程度身についているという評価にとどまり、かなり身についているという評価に至っていなかった。第二に、「子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴」、「学習指導要領の内容」、「各教科内容の知識」、「教材研究」「授業評価の目的」といった大学の講義・演習等でも学んでい

る知識・理解があまり身につけていないと評価していた。第三に、子どもたちとの関わりの中で学習指導や生徒指導を行うための実践的な指導力と子どもの学習成果についての評価力があまり身につけていないと評価していた。

実地教育Ⅲの実習生の成長度では、「評価力」「生徒指導力」「教職意識」における3項目のみ成長の変化が見られなかったが、それ以外の実習到達基準として策定した項目はすべて成長の変化が見られた。実習生の成長で顕著な変化が見られたのは、「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「企画・計画力」、「学習指導力」、「学級経営力」、「自己改善力」であり、とりわけ「企画・計画力」の成長の変化が最も大きかった。

実地教育Ⅲでの実習生の成長内容に関する自由記述を分析すると、「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「企画・計画力」、「自己改善力」が成長したと実感している実習生は多かったが、「評価力」、「学級経営力」、「連携・協働」、そして「学校理解力」は成長したと実感した実習生がほとんどいなかった。また、実地教育Ⅲを経験した後に今後の学習課題を記述させると、「子ども理解力」、授業に必要な知識や子ども主体の授業を行う「学習指導力」、その場の状況や子どもの状態にあった発言や対応を判断する「子どもに対するコミュニケーション力」が重要であると実感した実習生が多かった。さらに、実地教育Ⅲを経験する前に学習しておくべき課題を記述させると、「学習指導力」、「企画・計画力」、「子ども理解力」に関して記述する実習生が多かった。その内実として、学習指導要領の内容理解、各教科内容の知識、教材研究力、学年毎の発達段階やその学年の児童の特性に関する専門的知識・理解を実習生は求めている。

上記の結論から、とりわけ実習生の「事後の到達度」において「かなりの程度身につけている」という評価が得られなかった要因を考えると、1つは大学の講義・演習で学んでいることと実地教育Ⅲの実習で学ぶことがうまく繋がっていないこと、もう1つは、実習生が4週間の実習中に自分の能力の不十分さに気づいたり、未知の困難に出くわしたりする機会を得られても、その課題や困難を努力して克服する経験がないままに実習を終えていることが考えられる。今後、実践上の課題としては、事前と事後において大学の講義・演習等の授業と実地教育科目との繋がりをよりいっそう強化するために大学の養成カリキュラムを改善すること、そして実地教育Ⅲにおいて生じた自己の課題や困難を実習生自身が克服していけるように実地教育Ⅲの実習環境を整備していくことが求められる。

研究課題としては、今回は実習生による自己評価をデータとして用いたが、到達度などの実習成果をより客観的なものにしていくためには、実習指導教諭による実習生

の評価を用いたさらなる分析が求められる。また、実地教育Ⅲの事前指導に位置づけられている実地教育Ⅰ・Ⅱについても小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準を用いて実習成果と課題を明らかにしていく必要がある。もう一つの研究課題は、2008年度入学生から兵庫教育大学の学部カリキュラムが新カリキュラムとなったことにより、実地教育Ⅲの成果にどのような影響が生じるのかを明らかにする必要があると考えている。

付 記

本稿は、平成19年度兵庫教育大学学校教育研究センタープロジェクト研究「実地教育カリキュラム及び指導法改革に関する研究」（研究代表者：長澤憲保）として取り組んだ研究成果の一部である。本研究の質問紙調査の回答では、附属小学校教諭にご協力を賜った。この場をお借りして厚く御礼を申し上げる次第である。

註

- (1) 別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化—小学校教員養成スタンダードの開発—」、『日本教育大学協会研究年報』第25集，2007年，95-108頁。
- (2) 別惣淳二・渡邊隆信・加藤久恵・長澤憲保・上西一郎・中田高俊「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準の開発—4年間の教育実習科目における到達目標の体系化を目指して—」、『日本教育大学協会研究年報』第27集，2009年（投稿中）。
- (3) 事前・事後調査を比較した研究として以下のものが挙げられる。国祐道広・西川信広「教育実習の実態と実習生の意識」『大谷女子大学紀要』17（2），1983年，53-95頁。鈴木正幸「教育実習の教職意識形成に与える影響（1）」『神戸大学教育学部研究集録』69，1982年，179-208頁。恒吉宏典他「教育実習生の指導法に関する基礎的研究（2）」『広島大学教育学部附属共同体制研究紀要』21，1993年，1-10頁。中沢次郎他「教育実習に関するアンケートによる調査研究（1）」『筑波大学学校教育学部紀要』3，1981年，151-180頁。村上嘉一「教育実習生の教職観と子ども観」『愛媛大学教育実践研究指導センター紀要』2，1984年，91-102頁。
- (4) 横浜国立大学の横浜スタンダードについては、横浜国立大学教育人間科学部『初等教育フィールドワーク研究「研究ノート」』，2007年に詳しい。鳴門教育大学については、授業実践力評価スタンダード（http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0555_gp/pdf/standard/jissen.pdf）や授業展開力・評価力評価スタンダード（http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0555_gp/pdf/standard/tenkai.pdf）

を参照されたい。また、島根大学教育学部では、『プロフィールシートワークブック』を開発し、1年次生から到達目標に照らして自分の資質能力について自己評価をさせている。北海道教育大学では、平成17年度の教員養成GPの選定を得て、「教育実践改善チェックリスト」を開発している。上越教育大学では、平成17年度の「特色ある大学教育支援プログラム」（特色GP）の選定を得て、平成20年度に「上越教育大学（上越・妙高地域連携）スタンダード」を作成している。

（<http://www.juen.ac.jp/gp/tokushoku/contents1061>）

- (5) 丹沢哲郎・三浦和尚・加藤寿朗・日野克博・品川弘樹・田頭良博・山田仙人「教育実習到達目標段階表の開発と試行－体系的な教育実習指導のあり方を模索して－」、『教科教育学研究』第18号，2000年，83-102頁。
- (6) 中井隆司・日野圭子・小柳和喜雄・松川利広・井村健・石川元美・木村公美「アセスメントによる教員養成カリキュラム改善モデルの開発」、『日本教育大学協会研究年報』第25集，2007年，227-241頁。
- (7) 前掲論文，別惣淳二・渡邊隆信・加藤久恵・長澤憲保・上西一郎・中田高俊，2009年（投稿中）に詳しい。参照されたい。

（2008. 9. 1 受稿，2008. 11. 28受理）