

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 (I) — 実地教育IVに注目して —

Outcomes and Issues of Practice Teaching Subjects from the Viewpoint of the Attainment Benchmark for Practice Teaching Based on Teacher Standards for Elementary School Teacher-Training Program(I): The Case of Practice Teaching IV

別 惣 淳 二* 渡 邊 隆 信* 長 澤 憲 保*
BESSO Junji WATANABE Takanobu NAGASAWA Noriyasu
加 藤 久 恵** 上 西 一 郎** 中 田 高 俊***
KATO Hisae UENISHI Ichiro NAKATA Takatoshi

本研究の目的は、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4年次生が履修する2週間の小学校教育実習(実地教育IV)を通じて実習生がどの程度基準に到達しているのか、また、この実習を通じて実習生はどのような資質能力が成長し、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、子どもと関わっていく能力や子どもを理解する能力は身につけているが、実際の授業や生徒指導に関する知識・能力はあまり身につけていない。また、実習生は「自己研鑽への意欲と向上心」を強く持っているが、教職意識に関して高く評価できるだけの自信が持てていない。しかし、実地教育IVの経験によって実習生自身が成長したと感じているのは「子どもに対するコミュニケーション力」、「子ども理解力」、「教職意識」であった。さらに、事後の学習課題で多い内容は、「連携・協働」、「学習指導力」、「学級経営力」であった。事前の学習課題で多い内容は、「企画・計画力」、「子ども理解力」、「学習指導力」であり、なかでも授業実践や子ども理解に必要な知識・理解を求めている。

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

Key words: Teacher Standards for Elementary School Teacher-Training Program, Attainment Benchmark, Practice Teaching IV, Outcomes of Practice teaching Subjects, Survey

I 研究の目的

本研究の目的は、大学卒業時までに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実地教育IVの実習到達基準を策定し、実際に教育実習生が実地教育IVの小学校教育実習によってどの程度その基準に到達しているのか、また実地教育IV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、何ができなければならないのか」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は、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」と明記したが、養成段階で最小限必要な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。

* 兵庫教育大学(基礎教育学系) ** 兵庫教育大学(自然・生活教育学系)

*** 兵庫教育大学附属小学校

平成20年10月24日受理

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。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、評価の観点が見えても、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。

一方、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、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育むことを困難にする。

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改善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、それに基づいて大学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、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。つまり、大学4年間の教育実習科目の到達度を保証するために必要な教育実習改善への示唆を得ることができる。

これまでの先行研究をみると、横浜国立大学や鳴門教育大学が教員スタンダードや授業実践力スタンダードを開発している⁽³⁾。また、丹沢ら⁽⁴⁾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、それらの基準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⁽⁵⁾は大学で身につけるべき目標資質能力を明確にし、それを用いて教育実習の事前事後指導で実習生に達成度を自己評価させているが、その結果は3年次の本実習を履修した学生の回答に限られている。

そこで本研究では、3年次に附属幼稚園又は附属小学校で4週間の教育実習を済ませた学生が、4年次の10月に公立小学校で行う2週間の教育実習(実地教育Ⅳ)に

注目し、4年次の実習生及び実習指導教諭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Ⅳは、兵庫教育大学学部4年次を対象に10月中旬から2週間の間、基本的に出身地の公立学校等において行う2単位必修の教育実習である。実地教育Ⅳは、3年次に附属幼稚園又は附属小学校で行われる実地教育Ⅲ(4単位必修)の経験を踏まえ、「地域社会とそこにおける幼児又は児童の実態に応じた教育のあり方について指導を受け、地域社会及び幼児又は児童の実態に応じた教育を実践する」ことを目的としているため、「指導方法、指導技術を充実させるとともに、教師としての資質を高め、その責務を自覚する」という応用実習としての性格を有している。

本研究は、2007年7月に実施した「実地教育Ⅳの到達目標に関する事前調査」(質問紙調査)と同年11月に実施した「実地教育Ⅳ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Ⅳは、幼稚園と小学校のいずれかを選択して履修するが、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、小学校での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が回収できたものに限った。有効回答数は、110(74.8%)であった。

さらに、本研究では、実習生の分析結果と比較するために、実地教育Ⅳの実習指導教諭にも2007年12月に「教育実習の到達目標に関するアンケート調査」(質問紙調査)を実施した。実施方法としては、実習生がお世話になった小学校の実習指導教諭に回答していただけるよう学校長を通じて依頼し、記入後各自返送してもらった。有効回答数は105(71.4%)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Ⅳの実習到達基準を策定するために、実地教育Ⅳの実習指導教諭に、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Ⅳの実習到達目標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はない, 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⁶⁾。そのことから5件法の回答の平均値が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、表3参照）。

以上の実習到達基準に基づき、本研究では、以下の手順を進めることとした。

- ① 実地教育Ⅳ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、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⁷⁾。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、平均値が3.50以上4.00未満の場合よりもさらに「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 実習生の成長度については、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 実習生の実習到達度を客観的に把握するために、実際に実習生を指導した実習指導教員による実習生の実習到達度と実習生自身の実習到達度を比較する。
- ④ 実地教育Ⅳ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についての自由記述を小学校教員養成スタンダードに照らして分析し、実地教育Ⅳ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Ⅳ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」から分かることは、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」(3.45)の平均値が3.50以下の値を示しており、あまり身についているといえないが、その他の項目は3.50以上の平均値を示している。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」(4.14)の平均値が4.00以上の値を示した。このことから、実地教育Ⅳの実習生は、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理解することはあまり身についていると感じていないが、子どもと直に接しながら子ども一人ひとりの個性、性格、人間関係などを客観的に把握したり、理解する力は身についていると感じている。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」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」(3.34)は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が、「10. 子どもとの対話的なコミュニケーションができる」(4.08)の平均値が4.00以上を示し、「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」(3.95)と「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」(3.93)は3.50以上の平均値を示した。したがって、「7.」を除けば、実習生の子どもとのコミュニケーション能力は実習指導教諭が求める到達基準にほぼ達していると考えられる。

スタンダード3「企画・計画力」では「12. 教具やワークシートの準備ができる」(3.85)のみが3.50以上の平均値を示したが、その他の項目は3.50以下の値を示した。

また、スタンダード4「学習指導力」においても3.50以上の平均値を示した項目は「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」(3.58)のみであり、他の項目はすべて3.50以下の平均値を示した。特に授業の内容や指導法に関わる知識・理解については3.00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ないと感じている。

さらに、スタンダード5「評価力」については3.50以上の平均値を示した項目はなく、実習生はあまり身についていないと感じていない。

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」(3.54)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」(3.65)は共に3.50以上の平均値を示した。

スタンダード7「生徒指導力」では3.50以上の平均値を示した項目はなく、実習指導教諭が求める到達基準に達していないと考えられる。

スタンダード8「教職意識」では、「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」(3.47)のみが3.50以下の平均値を示したが、それ以外の項目はすべて3.50以上の平均値を示した。しかし、いずれの項

表 1 実地教育Ⅳ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。	2.99	0.76	110	3.45	0.74	110	***
** 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。	3.45	0.69	109	3.59	0.72	109	
** 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。	3.95	0.79	110	4.14	0.76	110	*
** 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。	3.76	0.65	110	3.89	0.76	110	
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。	2.98	0.87	110	2.75	0.92	110	*
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.38	0.76	108	3.64	0.68	108	***
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。	3.17	0.63	110	3.34	0.71	110	
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.67	0.77	110	3.95	0.83	110	**
** 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。	4.00	0.68	110	3.93	0.70	110	
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	3.95	0.73	110	4.08	0.78	110	
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。	3.09	0.70	110	3.28	0.85	110	*
** 12.教具やワークシートの準備ができる。	3.65	0.82	110	3.85	0.80	110	*
** 13.教材研究ができる。	3.35	0.81	110	3.39	0.83	110	
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	2.73	0.84	109	2.45	0.95	109	**
* 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。	3.21	0.71	110	3.20	0.82	110	
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。	2.83	0.83	110	2.78	0.81	110	
** 17.各教科内容の知識を持っている。	2.95	0.72	110	2.91	0.81	110	
* 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。	2.83	0.72	109	2.71	0.80	109	
* 19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	2.76	0.81	110	2.85	0.88	110	
* 20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	2.85	0.94	110	2.65	1.00	110	
** 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。	3.43	0.68	110	3.45	0.75	110	
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	3.32	0.66	110	3.27	0.73	110	
** 23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	3.21	0.68	109	3.35	0.71	109	
** 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。	3.31	0.66	110	3.58	0.78	110	**
* 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。	3.08	0.62	110	3.21	0.78	110	
** 26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	3.35	0.77	110	3.48	0.81	110	
* 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。	2.85	0.78	110	2.74	0.87	110	
* 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。	3.02	0.75	110	3.08	0.74	110	
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。	3.32	0.83	108	3.06	0.93	108	*
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	2.71	0.85	108	2.42	0.98	108	**
* 31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.05	0.83	108	2.84	0.82	108	
* 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。	3.14	0.73	108	2.98	1.00	108	
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。	2.90	0.91	108	2.22	0.97	108	***
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	3.23	0.83	108	2.52	1.05	108	***
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	3.04	0.79	107	2.62	0.97	107	***
* 36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.58	0.66	108	3.54	0.75	108	
** 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。	3.55	0.65	108	3.65	0.82	108	
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。	3.14	0.76	108	3.19	0.81	108	
** 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。	3.34	0.66	108	3.35	0.80	108	
* 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。	3.44	0.78	108	3.41	0.76	108	

	〈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。	3.33	0.85	108	3.52	0.89	108	
** 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る。	3.66	0.73	108	3.92	0.69	108	**
** 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。	3.54	0.65	108	3.71	0.74	108	*
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	3.72	0.72	108	3.97	0.83	108	**
** 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。	3.63	0.66	108	3.80	0.71	108	
** 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.79	0.79	106	3.84	0.73	106	
** 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。	3.31	0.86	108	3.47	0.79	108	
** 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.57	0.75	108	3.53	0.81	108	
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。	3.21	0.71	107	3.20	0.84	107	
** 50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	3.20	0.77	107	3.36	0.85	107	
** 51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	3.52	0.72	107	3.65	0.94	107	
** 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.90	0.75	107	4.05	0.79	107	
** 53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	3.38	0.76	107	3.57	0.83	107	
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。	2.92	0.85	106	2.73	1.09	106	
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。	3.08	0.93	106	2.24	0.99	106	***
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。	3.14	0.88	106	2.19	1.07	106	***
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	3.18	0.95	107	2.34	1.25	107	***
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。	3.33	0.71	107	2.98	1.04	107	**
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	3.15	0.72	107	2.67	1.00	107	***
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。	3.03	0.70	107	2.62	0.98	107	***
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。	2.96	0.75	107	2.53	0.97	107	***
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。	3.06	0.66	107	2.75	0.99	107	**

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅳ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。

表2 スタンダードによる実地教育Ⅳ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」	3.42	0.49	110	④	3.57	0.48	110	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」	3.70	0.49	110	①	3.83	0.57	110	①	
スタンダード3:「企画・計画力」	3.21	0.60	110		3.24	0.61	110	⑤	
スタンダード4:「学習指導力」	3.06	0.51	110		3.08	0.50	110	⑥	
スタンダード5:「評価力」	3.06	0.66	108		2.82	0.75	108		**
スタンダード6:「学級経営力」	3.26	0.61	108	⑥	2.91	0.66	108		***
スタンダード7:「生徒指導力」	3.30	0.58	108	⑤	3.31	0.60	108	④	
スタンダード8:「教職意識」	3.57	0.53	108	②	3.72	0.50	108	②	**
スタンダード9:「自己改善力」	3.44	0.58	107	③	3.57	0.60	107	③	
スタンダード10:「連携・協働」	3.09	0.80	107		2.38	0.95	107		***
スタンダード11:「学校理解力」	3.10	0.57	107		2.71	0.82	107		***

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

目も4.00以上の平均値を示さなかったことから、実習生はかなり身につけているとは感じていない。

スタンダード9「自己改善力」では、「52. 自己研鑽への意欲や向上心を持っている」(4.05)は4.00以上の平均値を示し、「51. 授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる」(3.65)と「53. 教師として自己の行動を客観的に見ることができる」(3.57)は3.50以上の平均値を示した。しかし、「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」(3.20)と「50. 授業研究や授業改善の方法を知っている」(3.36)については3.50以下の平均値を示し、あまり身につけているとは感じていない。

以上の結果から、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の各項目に対する自己評価は他のスタンダードの項目に比べると高く、「学級経営力」の学級内の子どもたちと関わって信頼関係を築いたり、子どもたちの人間関係を把握することは得意だが、授業に関係する「企画・計画力」、「学習指導力」、「評価力」の各項目や「生徒指導力」の平均値が低く、自己評価は低調であることが分かる。特に低い平均値を示したのは、スタンダード4「学習指導力」における「16.」～「20.」の知識・理解の項目である。このことと関連して、「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」という「理論の実践化」の項目の平均値も低い。このことから、実習到達基準の妥当性に表れているように実習指導教諭も知識・理解の重要性を認識しているが、実習生はうまく大学で得た知識や理解を実習現場に生かし切れていないようである。そのことが「教材研究」の平均値の低さにも影響しているのではないかと推察される。そのほか、「教職意識」や「自己改善力」もほとんどの項目で3.50以上の平均値を示しているが、平均値が4.00以上の「かなりの程度身につけている」というレベルには達していない。つまり、総じて言えば、子どもと関わっていく能力や子どもを理解する能力の自己評価は高いが、実際の授業や生徒指導に関する知識・能力の自己評価はあまり高くない。また、実習生は「自己研鑽への意欲や向上心」は強く持っているが、自分の教職意識については高く評価できるだけの自信が持っていない様子が読み取れる。

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

次に、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」において実習到達基準として策定された5項目のうち、t検定によって有意差が認められたのは「1. 子どもの年齢や学年毎の発達

段階や特性を理解している」(p<.001)、「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」(p<.05)、「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」(p<.001)の3項目であった。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」において実習到達基準として策定された4項目のうち、有意差が認められたのは、「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」(p<.01)のみであった。

スタンダード3「企画・計画力」では、実習到達基準として策定された4項目のうち、「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」(p<.05)と「12. 教具やワークシートの準備ができる」(p<.05)の2項目に有意差が認められた。

スタンダード4「学習指導力」では、「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」(p<.01)のみに有意差が認められた。

スタンダード5「評価力」とスタンダード6「学級経営力」では有意差が得られているが、事前から事後にかけて平均値が減少していた。また、スタンダード7「生徒指導力」に関しては有意差は見られなかった。

スタンダード8「教職意識」では、実習到達基準として策定された8項目のうち、「42. 活動では子どもたちと共に取り組む構えをもって指導にあたる」(p<.01)、「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」(p<.05)、「44. 教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」(p<.01)の3項目で有意差が認められた。

スタンダード9「自己改善力」では、有意差は見られなかった。

以上の結果から、事後の到達度において「子ども理解力」の自己評価が高かったのは、実地教育Ⅳの経験によって事前よりも事後の方が「身についた」という達成感が得られた項目が多かったからであると考えられる。また、「教職意識」の事後の到達度も実地教育Ⅳによって成長した項目が多かったことが関係していると考えられる。また、「子どもに対するコミュニケーション」、「企画・計画力」、「学習指導力」においても事前よりも事後の方が「身についた」と答えている項目もあるが、数項目に限られる。特に「企画・計画力」の「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」の事後の平均値は3.50を下回っている。さらに、「評価力」、「学級経営力」、「生徒指導力」、「自己改善力」に関しては、実地教育Ⅳを経験しても事前と事後で大きな意識の変化はない。

したがって、実地教育Ⅳの事前と事後で成長度が大きかったのは「子ども理解力」と「教職意識」であった。「子どもに対するコミュニケーション力」と授業に関わ

る「企画・計画力」や「学習指導力」に関しては、事前と事後で差が見られた項目は少なかった。「評価力」、「学級経営力」、「生徒指導力」、「自己改善力」については事前と事後で成長の跡は見られなかった。

（2）スタンダードからみた実地教育Ⅳでの成長度

さらに、実地教育Ⅳ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を見ると、事前から事後にかけて平均値が大きく増加したものは、スタンダード1「子ども理解力」とスタンダード8「教職意識」であり、ともに1%水準で有意差が得られた。逆に、スタンダード5「評価力」とスタンダード6「学級経営力」は、事前から事後にかけて平均値が大きく減少しており、有意差が得られた。そのほかのスタンダード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7「生徒指導力」、スタンダード9「自己改善力」については、事前と事後の平均値の間に有意差が見られなかった。

以上の結果から、スタンダードごとの平均値を見ても、実地教育Ⅳの教育実習によって学生が事前から事後にかけて成長しているのは「子ども理解力」と「教職意識」であり、そのほかの「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」、「評価力」、「学級経営力」、「生徒指導力」、「自己改善力」については、実地教育Ⅳによって学生が成長していないことが明らかになった。

この理由としては、実地教育Ⅳの2週間という実習期間では、学生が「小学校教員として成長した」という手応えや実感が得にくかったことが考えられる。

3. 実習指導教諭からみた実習生の実習到達度

（1）実習到達基準ごとにみた実習指導教諭の到達度評価

実地教育Ⅳで実習生を指導した実習指導教諭は、実地教育Ⅳを通じて実習生にどのような資質能力がどの程度身についたと思うのかを明らかにするために、実習指導教諭にも実習生の到達度について「5. 身につけている、4. 少し身につけている、3. どちらともいえない、2. あまり身につけていない、1. 身につけていない」の5件法で回答を求めた。その結果を示したものが表3である。

表3によれば、スタンダード1「子ども理解力」では、「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」(3.35)において3.50以下の平均値を示し、実習生の事後の到達度との間に有意差が認められたが、それ以外の項目では差は見られなかった。また、スタンダード2「子

どもに対するコミュニケーション力」の各項目についても実習生の事後の到達度との間に差は見られなかった。

しかし、スタンダード3「企画・計画力」に関しては、「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」(3.57)と「13. 教材研究ができる」(3.95)が3.50以上の平均値を示し、実習生の事後の到達度との間に有意差が認められた。

スタンダード4「学習指導力」では、「16.」「17.」「18.」「19.」「20.」の知識・理解に関する項目で有意差が認められたが、3.50以上の平均値は得られなかった。しかし、「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」(3.77)が3.50以上の平均値を示し、実習生の事後の到達度との間に有意差が認められたほか、「23. 子どもに学習課題を持たせる指導ができる」(3.51)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」(3.78)では有意差は認められなかったものの、3.50以上の平均値が得られた。

スタンダード5「評価力」については、全ての項目で有意差が認められたが、3.50以上の平均値は得られなかった。スタンダード6「学級経営力」では、「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」(3.66)が3.50以上の平均値を示したが、実習生の事後の到達度との間に有意差は見られなかった。

スタンダード7「生徒指導力」については、「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る」(3.61)で有意差が認められ、3.50以上の値が得られた。

また、スタンダード8「教職意識」では、「41. 子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている」(3.40)が3.50以下の平均値を示した以外は、すべての項目で3.50以上の平均値を得た。とりわけ、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」(4.00)、「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る」(4.15)、「44. 教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」(4.15)、「45. 社会人としての常識、ルールを遵守し、適切な言葉遣いができる」(4.09)、「46. 人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」(4.09)では4.00以上の平均値を得た。

さらに、スタンダード9「自己改善力」では、有意差は見られなかったが、「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」(3.37)を除く全ての項目で3.50以上の平均値が得られた。

以上の結果から分かることは、実習生の事後の到達度と比べると、実習指導教諭は学習指導案の作成、教材・教具の準備、教材研究など1時間の授業計画についてはある程度身につけていると評価している。また、1時間の授業においてねらいを明確にして学習指導を行ったり、子どもたちに学習課題を持たせる授業を行ったり、準備

表3 実地教育Ⅳにおける実習指導教諭の到達度評価と実習生の事後の到達度

	教諭の到達度評価			〈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。	3.54	0.86	105	3.45	0.74	110	
** 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。	3.67	0.81	105	3.59	0.72	109	
** 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。	4.30	0.73	105	4.14	0.76	110	
** 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。	3.77	0.75	105	3.89	0.76	110	
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。	2.52	0.91	105	2.75	0.92	110	
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.35	0.76	104	3.62	0.69	109	**
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。	3.46	0.76	105	3.34	0.71	110	
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.91	0.79	105	3.95	0.83	110	
** 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。	3.90	0.78	105	3.93	0.70	110	
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.00	0.75	105	4.08	0.78	110	
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。	3.57	0.76	104	3.28	0.85	110	**
** 12.教具やワークシートの準備ができる。	3.90	0.77	105	3.85	0.80	110	
** 13.教材研究ができる。	3.95	0.75	105	3.39	0.83	110	***
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	2.79	0.80	104	2.45	0.95	109	**
* 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。	3.31	0.80	104	3.20	0.82	110	
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。	3.23	0.63	104	2.78	0.81	110	***
** 17.各教科内容の知識を持っている。	3.41	0.72	105	2.91	0.81	110	***
* 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。	3.17	0.76	103	2.71	0.80	109	***
* 19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	3.20	0.64	104	2.85	0.88	110	***
* 20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	3.42	0.71	103	2.65	1.00	110	***
** 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。	3.77	0.79	104	3.45	0.75	110	**
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	3.39	0.74	105	3.27	0.73	110	
** 23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	3.51	0.80	105	3.35	0.71	109	
** 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。	3.78	0.76	105	3.58	0.78	110	
* 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。	3.45	0.72	104	3.21	0.78	110	*
** 26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	3.48	0.76	104	3.48	0.81	110	
* 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。	2.91	0.70	104	2.74	0.87	110	
* 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。	3.29	0.77	105	3.08	0.74	110	*
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。	3.43	0.75	104	3.04	0.93	110	***
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	2.79	0.72	103	2.41	0.97	110	***
* 31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.17	0.73	104	2.83	0.82	110	***
* 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。	3.36	0.85	104	2.97	0.99	110	**
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。	2.61	0.79	100	2.21	0.97	110	***
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	2.98	0.86	101	2.51	1.05	110	***
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	2.93	0.84	101	2.60	0.97	109	**
* 36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.49	0.77	102	3.50	0.80	110	
** 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。	3.66	0.85	103	3.64	0.83	110	
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。	3.30	0.66	102	3.16	0.82	110	
** 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。	3.61	0.80	102	3.34	0.81	110	*
* 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。	3.37	0.77	102	3.39	0.77	110	

	教諭の到達度評価			〈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。	4.00	0.84	103	3.53	0.90	110	***
** 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る。	4.15	0.66	103	3.91	0.69	110	*
** 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。	3.67	0.75	103	3.72	0.73	110	
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.15	0.71	103	3.97	0.82	110	
** 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。	4.09	0.73	103	3.80	0.71	110	**
** 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	4.09	0.74	103	3.82	0.74	109	**
** 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。	3.69	0.76	102	3.47	0.79	110	*
** 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.40	0.72	102	3.54	0.81	110	
スタンダード9:「自己改善力」							
* 49.専門的な知識を実践に適用し、そこから学ぶことができる。	3.37	0.74	102	3.20	0.83	110	
** 50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	3.53	0.74	102	3.34	0.86	110	
** 51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	3.80	0.73	102	3.65	0.93	110	
** 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.97	0.77	103	4.03	0.80	110	
** 53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	3.66	0.72	103	3.55	0.82	110	
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。	3.15	0.83	99	2.73	1.08	109	**
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。	2.69	0.73	97	2.26	1.01	109	***
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。	2.70	0.74	97	2.19	1.07	109	***
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	2.88	0.74	98	2.34	1.24	110	***
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。	2.97	0.61	99	2.98	1.03	110	
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	2.87	0.63	99	2.67	0.99	110	
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。	2.79	0.66	99	2.63	0.98	110	
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。	2.76	0.66	99	2.54	0.96	110	*
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。	2.86	0.66	99	2.75	0.98	110	

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅳ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)「実習指導教諭」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未満の項目については、項目番号の前に「*」を付した。また、平均値が4.00以上の項目については項目番号の前に「**」を付した。

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

した教材や教具を有効に使ったりすることなど、1時間の授業における学習指導の仕方についてもある程度身についていると評価している。そして、「学級経営」の「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」や「生徒指導力」の「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」についても同様に評価されている。さらに、実習指導教諭が高く評価していることは、実習生の「教職意識」である。「教職意識」については、「子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている」を除けば、ほぼ身についていると評価している。「自己改善力」も「専門的な知識を実践に適用し、そこから学ぶことができる」を除けば、ある程度身についていると評価している。

したがって、実習指導教諭が実習到達基準として妥当であると回答した項目のうち平均値4.00以上の項目については、ほぼ3.50以上の平均値が得られており（「教職意識」についてはほぼ4.00以上の平均値が得られている）、ある程度身についている状態にあるといえる。しかし、実習指導教諭が実習到達基準として妥当であると回答した項目のうち平均値が3.50以上4.00未満の項目については、すべて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。

(2) スタンダードからみた実習指導教諭と実習生の到達度評価

上記の実習指導教諭による到達度評価と実習生による

表4 スタンドードによる実地教育Ⅳの実習指導教諭と実習生の到達度評価

	〈教諭の到達度評価〉				〈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」	3.52	0.58	105	④	3.57	0.48	110	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」	3.82	0.63	105	②	3.83	0.57	110	①	
スタンダード3:「企画・計画力」	3.51	0.62	105	⑤	3.24	0.61	110	⑥	**
スタンダード4:「学習指導力」	3.38	0.54	105	⑦	3.08	0.50	110	⑦	***
スタンダード5:「評価力」	3.19	0.61	104		2.81	0.75	110		***
スタンダード6:「学級経営力」	3.15	0.65	103		2.89	0.66	110		**
スタンダード7:「生徒指導力」	3.43	0.62	102	⑥	3.30	0.61	110	⑤	
スタンダード8:「教職意識」	3.90	0.58	103	①	3.72	0.50	110	②	*
スタンダード9:「自己改善力」	3.67	0.62	103	③	3.55	0.60	110	④	
スタンダード10:「連携・協働」	2.88	0.67	100		2.39	0.95	110		***
スタンダード11:「学校理解力」	2.85	0.56	99		2.71	0.82	110		

(注1)t検定の結果は、*: $p<0.05$ 、**: $p<0.01$ 、***: $p<0.001$ を意味する。

事後の到達度をスタンダードごとに平均値を示したものが表4である。

表4をみると、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5「評価力」、スタンダード8「教職意識」において、実習指導教諭と実習生の平均値の間に有意差が認められた。つまり、実習生よりも実習指導教諭の方が実習生の到達度を高く評価していることを表している。

しかし、実習指導教諭による到達度評価の平均値を見ると、「教職意識」(3.90)、「子どもに対するコミュニケーション力」(3.82)、「自己改善力」(3.67)、「子ども理解力」(3.52)、「企画・計画力」(3.51)の各スタンダードは3.50以上の平均値を示しており、これらの資質能力はある程度身につけていると評価されていると考えてもよいであろう。しかし、逆に「学習指導力」(3.38)、「評価力」(3.19)、「学級経営力」(3.15)、「生徒指導力」(3.43)については、あまり身につけているとはいえないと考えられる。

4. 自由記述からみた実地教育Ⅳの成果と課題

以上の数量分析結果だけでなく、さらに実地教育Ⅳ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Ⅳ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Ⅳを通して自分が教師になるために一歩成長したなど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。その回答からは、実習生がどういった点で成長したと実感しているかを読み取るこ

ができる。この問いの分析結果は、表5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、「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」(11人)、「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」(8人)、「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」(7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」(7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2「子どもに対するコミュニケーション力」(7.25)、スタンダード1「子ども理解力」(3.33)、スタンダード8「教職意識」(2.13)であった。とりわけ、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」は成長したと実感している実習生が多いことがうかがえる。他方で、スタンダード5「評価力」(0.25)、スタンダード6「学級経営力」(0.40)、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」(0.60)は回答比率がきわめて低く、スタンダード4「学習指導力」(1.00)についても成長を実感した実習生がほとんどいないことがわかる。

以上の結果から、実習生は学習指導及び生活指導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、教職の心構えや態度については、成長を実感していると言える。その一方で、具体的な授業の計画、実施、評価や学級経営、他の同僚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分析結果とも符合している。

表5 実地教育Ⅳ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	2	20	3.33	4	10	1.67	10	17	2.83	
	2	1			1			1			
	3	7									3
	4	4			1			1			
	5	2			2			2			
	6	4			2						
2 子どもに対するコミュニケーション力	7	11	29	7.25	4	5	1.25	5	6	1.50	
	8	6			1						
	9	8									
	10	4						1			
3 企画・計画力	11	2	7	1.40		3	0.60	4	15	3.00	
	12	2			1			1			
	13	1			2			5			
	14							2			
	15	2						3			
4 学習指導力	16		15	1.00	3	62	4.13	11	40	2.67	
	17	1			5			10			
	18				4			7			
	19				9			7			
	20				4			1			
	21	5			4			1			
	22	7			5			1			
	23				3						
	24	1			5			1			
	25				6			1			
	26				6						
	27				3						
	28	1			5						
5 評価力	29		1	0.25	1	7	1.75		0	0.00	
	30										
	31	1			3						
	32				3						
6 学級経営力	33		2	0.40	1	14	2.80	1	3	0.60	
	34	1			7			2			
	35				4						
	36										
	37	1			2						
7 生徒指導力	38	1	5	1.67		5	1.67	5	5	1.67	
	39	2			4						
	40	2			1						
8 教職意識	41	4	17	2.13	6	12	1.50	1	7	0.88	
	42	1									
	43	2			1			1			
	44	1			1						
	45	2			1						
	46	4									
	47	1			3			3			
	48	1			1			1			
9 自己改善力	49		8	1.60	1	3	0.60	1	6	1.20	
	50							3			
	51	5			1						
	52	1									
	53	2			1			2			
10 連携・協働	54		0	0.00	7	19	4.75	1	5	1.25	
	55				8			1			
	56				2			1			
	57				2			2			
	58	3									
11 学校理解力	59		3	0.60		0	0.00	1	3	0.60	
	60							1			
	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。

(2) 実地教育Ⅳにおける実習生の事後学習課題

次に、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Ⅳ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、半年後に卒業を控え、入職を見据えた課題を読み取ることができる。この問いの分析結果は、表5の「事後学習課題」に示した。

卒業までの課題として多く挙げられた項目は、「19. 教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている」(9人)、「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」(8人)、「34. 学級内での生活や学習のルール設定ができる」(7人)、「54. 保護者や同僚教師との連携をとり、子どもに冷静な対応ができる」(7人)であった。

卒業までの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、平均回答率が高かった上位3つは、スタンダード10「連携・協働」(4.75)、スタンダード4「学習指導力」(4.13)、スタンダード6「学級経営力」(2.80)であった。

スタンダード10「連携・協働」については、実地教育Ⅳでは出身校の公立学校等で実習をおこなうことから、附属学校に比べて家庭的にも個々の能力的にもより多様な児童が在籍している。したがって、保護者や同僚との関係においても、より緊密な連携・協働を必要とする。実習生は、「何かトラブルが起こった時、先生方は協力し合って解決しようとしていて、自分が何もできなかったことが悔しかった」、「親からの連絡帳にコメントが書かれたのを見て、学校生活からはなれた家での様子をしっかりと理解できるようになるので、子どもをより把握することができるなと思いました」といった理由で、連携・協働の重要性を認識するとともに、そのための能力形成を課題としている。

スタンダード4「学習指導力」については、3年次の実地教育Ⅲ(附属学校)は1学級に5～6名の実習生が配属されるため、実習生は3～4回の授業実習しか経験できず、したがって担当する教科の種類も限られる。それに対して、実地教育Ⅳでは数多くの授業を受け持ち、配属校によっては全教科の授業を経験できる。「実習校の先生方の全教科における指導力や万能さを見て、もっと苦手な教科をなくし、指導法や指導技術を身につけられるように研修に努めなければと思った」という記述に代表されるように、教科ごとの内容を理解するとともに指導法・指導技術を意識しながら各授業を担当することの難しさを改めて感じたようである。

スタンダード6「学級経営力」は、日本の小学校では一般に学級を単位にした学習指導と生活指導が行われるため、教員にとって必要不可欠な能力である。「34. 学級内での生活や学習のルール設定ができる」を自己の課題として自覚するようになった学生の一人は、実習指導教諭の姿を見て、「統一した指導、一貫性をもつことが子どもをまっすぐに伸ばし、ルールを明確にすることでのびのびできると感じた」という。また他の学生は、朝の会や清掃時間に子どもが実習指導教諭の話を見聞かなかった場面に立ち会うなかで、次の記述を残している。「4月から自分が子どもを育てる。そのときに子どもは何に頼ればよいか。それは先生と学級内の友人と、学級のルールではなかったらどうか。あやふや(明確でない)で破っても何とかなるルールを作ると子どもは迷う。して良いこと。いけないことをはっきりさせてその中で生活を送ることが大切だと思う。また、そのルールを守らせて、子どもの活動の足下を確保するのは自分の仕事(責任)である」。しかし、実地教育Ⅳに限らず他の実地教育も、担任教諭が4月から積み上げてきた学級経営を前提にして行われるため、実習生が短期間の実習期間中に学級経営に関与することは難しい。

(3) 実地教育Ⅳ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みたい。3つめの問いでは、「実地教育Ⅳ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5の「事前学習課題」に示した。

事前の学習として非常に必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」(11人)、「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」(10人)、「17. 各教科内容の知識を持っている」(10人)であった。

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、平均回答率が高かった上位3つは、スタンダード3「企画・計画力」(3.00)、スタンダード1「子ども理解力」(2.83)、スタンダード4「学習指導力」(2.67)であった。

スタンダード3「企画・計画力」とスタンダード4「学習指導力」はいずれも授業実践に関わるものである。上述のとおり、実習生は実地教育Ⅳで、それ以前の実地教育よりも多くの授業を任される。そのなかで、特に事前にもっと学習しておくべきだったと認識されているのは、第一に学習指導要領の内容である。そのことは、

「未だに指導要領が頭に入っていないので、何から教えられる方がいいのか、何を教えられる方がいいのかわからない」、
「学習指導要領についての理解が浅かったため、初めのうちはどのようなねらいをもって授業を考えていけばよいかわからなかった」といった記述に代表される。第二は、各教科内容の知識である。ある実習生は国語の授業中に子どもに質問されたことに答えられなかったことを反省しながら、「子どもは大人よりも知ることが多かったりもする。もちろん子どもの質問はすべてに答えていかなければいけないとは思っていないが、自分自身もう少し勉強していかなければいけないと感じた」と記述している。また、別の実習生は授業実習の場面で、「教師が理解できていないことが子どもに伝わり、意見が出にくい場面や広がらない（上げられない）場面が多く見られた」と述懐している。授業実習を数多く経験するなかで、逆に自分の準備不足と能力不足を実感していることが、最初の問いでスタンダード3「企画・計画力」、スタンダード4「学習指導力」、スタンダード5「評価力」で、成長した実感をもっている学生が少ないことの原因であると言えよう。また、事前の学習へのニーズとして学習指導要領や各教科内容の理解が挙げられていることから、大学での講義・演習等においても、そのことを今まで以上に意識した教育が必要であろう。

スタンダード1「子ども理解力」については、子どもの年齢や学年ごとの発達段階や特徴を理解するような学習を事前しておくべきだったという記述が特に多い。「実地Ⅲでは、6年生で、実地Ⅳでは1年生だったのでだいぶ差があり、実習の初日に少し戸惑った」、「これまで、高学年での実習が多かったため、低学年での少し授業をさせてもらった時、子どもの実態を把握するのが難しかった。スクールサポーターなどもっと事前に子どもとの関わりを増やしておくべきだったかなと思った」という記述に見られるように、とりわけ小学校段階の指導では、学年ごとの発達段階や特徴を事前により良く理解しておくことが必要である。さらに、ある実習生は「あらかじめ学年毎の発達段階について深く理解することができていれば、一つの学級で学んだ児童に関する事柄を他の学級の児童にも一般化させ、ある程度見通しを持って接することができ、児童理解を早める、深めることにもつながると思う」という貴重な意見を述べている。こうした学生の記述は裏を返せば、大学での講義・演習等において、あるいは教科内容、教科教育法、生徒指導等において必ずしも十分に児童の発達段階を踏まえた授業がなされていないことを示していると言える。大学での授業の改善点としても検討していく必要がある。

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4年次生が履修する2週間の小学校教育実習（実地教育Ⅳ）によって実習生がどの程度基準に到達しているのか、また、この実習を通じて実習生はどのような資質能力が成長し、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Ⅳの実習生の到達度については、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の自己評価が高く、「学校経営力」の学級内の子どもたちと関わって信頼関係を築いたり、子どもたちの人間関係を把握することは得意だが、授業に関係する「企画・計画力」「学習指導力」「評価力」や「生徒指導力」の到達度はあまり高くない。特に、「学習指導力」における知識・理解の項目の到達度は低い。「教職意識」と「自己改善力」はある程度身につけているが、かなりの程度身についていると評価できるほど高い到達度には達していない。

実地教育Ⅳの実習生の成長度が最も大きかったのは、「子ども理解力」と「教職意識」であった。「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」の数項目についても実地教育Ⅳによる成長の跡が見られたが、それ以外の「評価力」、「学級経営力」、「生徒指導力」、「自己改善力」には成長が見られなかった。

実習指導教諭による実習生の到達度評価では、「企画・計画力」、「学習指導力」、「生徒指導力」の項目において、ある程度身につけていると評価されており、実習生の自己評価に比べて高い評価が得られた。実習指導教諭から特に高く評価されていたのは、実習生の「教職意識」であった。しかしながら、「教職意識」以外で実習到達基準の妥当性の平均値が4.00以上の項目については、その多くがある程度身につけているという評価にとどまっておらず、実習到達基準の妥当性の平均値が3.50以上4.00未満の項目についても、あまり身につけているとはいえないという評価が得られた。

実地教育Ⅳでの実習生の成長内容に関する自由記述を分析すると、「子どもに対するコミュニケーション力」、「子ども理解力」、「教職意識」が成長したと実感している実習生は多かったが、「企画・計画力」、「学習指導力」、「学校理解力」、「学級経営力」、「評価力」、「連携・協働」は成長したと実感した実習生が少なかった。また、実地教育Ⅳを経験した後に今後の学習課題を記述させると、半年後に小学校教員としての入職を見据えて、保護者や同僚教師との「連携・協働」、各教科等の「学習指導力」、教科指導や生活指導の基盤となる「学級経営力」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Ⅳを経験する前に学習しておくべき課題を記述させると、「企画・計画力」、「子ども理解力」、「学習指導力」に関して記述する実習生が多い。その内実として学習指導要

領の内容、各教科内容の知識、子どもの年齢や学年ごとの発達段階や特性に関する専門的知識・理解の習得を実習生は求めている。

以上の実地教育Ⅳの成果と課題は、実地教育Ⅳの実習期間が2週間と短いことや、大学の講義・演習の内容と実地教育Ⅳの実習内容とが齟齬をきたしていることから生起していると考えられるが、今後の課題として、最終的に学生が大学卒業時までには小学校教員養成スタンダードの項目内容を身につけるように実地教育科目をどのように改善するのか、大学における講義・演習等ではどのような授業や教育を行うのかを含めて大学の養成カリキュラムを見直していく必要がある。

研究課題としては、実地教育Ⅳ以外の実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ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になり、実地教育Ⅳの教育実習が2単位から3単位へと増単された。実習が3単位になることによってどのような実習成果が得られるのかを、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再度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」(学長裁量経費)によって得られた研究成果の一部である。本研究をすすめるにあたり、実地教育Ⅳの実習指導教諭の方々に質問紙調査の回答にご協力頂いた。この場をお借りして厚く御礼を申し上げます次第である。

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（印刷中）。
- (3) 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。

- (4) 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。
- (5) 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。
- (6) 前掲論文，別惣・渡邊・加藤・長澤・上西・中田，2009年，（印刷中）を参照されたい。
- (7) 平均値が3.50以上という基準は，1 サンプルの t 検定において3.00を基準値にとった場合に0.1%水準で有意差が認められ，有意に肯定的な回答であったことと，平均値が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」に回答した割合がすべて50.0%以上であったことに基づいている。