

平成17～19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 報 告 書

平成20年3月

研究代表者 長 澤 憲 保

(兵庫教育大学 基礎教育学系 教授／学校教育研究センター兼任)

は し が き

兵庫教育大学学校教育学部初等教育教員養成課程では、初等教育実践の場で、専門職としての高度な実践的指導力を発揮できる教員の養成をめざして、実地教育諸科目を中心に教育実践の場で学ぶことを重視してきた。その際、本学の実地教育諸科目に関する指導目標、指導内容及び指導方法は、附属学校・実習協力校の実習指導教員と大学教員とが連携・協力して検討し、改善・工夫を加えてきたが、専門職としてより高度な実践的指導力の養成にっそう焦点化した形で、その指導目標、指導内容及び指導方法の充実を計っていくためには、特に個々の実習指導教員及び訪問指導教員等が、本学の卒業時に到達すべき実践的指導力の規準・基準に対して、当該の実地教育科目の指導目標が何であり、その実習における指導内容に関する具体的な規準・基準が何であるか、またどのような指導方法によってその指導内容を修得させるかを明確に共有することがより重要になってきた。

そこで、本研究では、専門職としてのより高度な実践的指導力の養成をめざした新しい実地教育諸科目の目標、内容及び方法と、これに対応する実習指導教員等の指導目標、指導内容及び指導方法とがよりの確に結びつくように、その具体的な規準・基準を体系的に明確化しようとしたものである。

本研究では、まず平成17年度に、「本学の卒業時における実践的指導力の到達すべき規準・基準」（本学版Professional Teacher Standardsモデル）を体系的に明らかにした。次に平成18年度には、日本教育大学協会傘下の教員養成系大学・学部の全附属小学校に対して主免教育実習（本学では実地教育Ⅲに該当する）の実習指導の目標について実態調査（質問紙調査）を行い、本学学部3年次生を対象とした実地教育Ⅲの実習到達目標の調査結果と比較検討した。そして平成19年度には、「本学の卒業時における実践的指導力の到達すべき規準・基準」（本学版Professional Teacher Standardsモデル）に基づいて、本学実地教育Ⅰ～Ⅳの指導目標、指導内容を、より具体的に解明してきた。

本報告書は、兵庫教育大学プロジェクト研究として取り組んだ、これら三ヶ年の展開をふまえ、主に第3年次の研究成果を中心に取り纏めたものである。全国の附属小学校及び多くの実習協力小学校等のご協力を賜り、充実した研究成果をご報告できることを心より感謝申し上げ、厚く御礼を申し上げる次第である。

平成20年 3月31日

研究代表者 長 澤 憲 保

目 次

はしがき	1
目 次	2
第1章 研究の目的	
第1節 問題の所在	3
第2節 本研究の目的	6
第2章 研究の内容及び方法	
第1節 小学校教員養成スタンダードの開発	9
第2節 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達基準作成と学生の実習成果	10
第3章 卒業時に小学校教員として必要な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－	
第1節 研究の結果	13
第2節 小学校教員養成スタンダードに関する考察	18
第3節 結論	22
第4章 実地教育Ⅰの実習到達規準作成と学生の実習成果	
第1節 実地教育Ⅰの実習到達規準と妥当性	25
第2節 実地教育Ⅰにおける実習到達度	30
第3節 実地教育Ⅰにおける実習生の成長度	31
第5章 実地教育Ⅱの実習到達規準作成と学生の実習成果	
第1節 実地教育Ⅱの実習到達規準と妥当性	35
第2節 実地教育Ⅱにおける実習到達度	41
第3節 実地教育Ⅱにおける実習生の成長度	43
第6章 実地教育Ⅲの実習到達規準作成と学生の実習成果	
第1節 実地教育Ⅲの実習到達規準と妥当性	47
第2節 実地教育Ⅲにおける実習到達度	57
第3節 実地教育Ⅲにおける実習生の成長度	60
第7章 実地教育Ⅳの実習到達規準作成と学生の実習成果	
第1節 実地教育Ⅳの実習到達規準と妥当性	65
第2節 実地教育Ⅳにおける実習到達度	69
第3節 実地教育Ⅳにおける実習生の成長度	73
第4章 実地教育Ⅳにおける実習指導教員の到達度評価	75
第8章 まとめ：実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準と実習成果	
第1節 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準	83
第2節 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳにおける学生の実習成果	88
第3節 実地教育カリキュラム及び指導法改革への提言	92
第4節 今後の研究課題	94
研究組織	97

第1章 研究の目的

第1節 問題の所在

これまで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、何ができないとしないのか」という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。また、養成・採用・研修という一連の教職のライフコースごとに、教員に求められる資質能力を明らかにしようとする研究も数多く行われてきたが、そうした研究成果は研究の域を超えず、実際の養成段階や研修段階での教育に生かされることはあまりなかった。つまり、養成段階でも研修段階でも、養成、研修のアウトプットとして目標となる教員の専門性の規準を何ら示さずに教育・研修が行われてきたと言える。

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、「すべての教員に求められる基礎・基本的な資質能力の育成」や「教員の得意分野づくりや個性の伸長」を目指しつつも、基本的には教育職員免許法の内容に従って授業科目を開設し、それを学生に履修させてきた。ところが、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規準(Professional Standards for Teachers)を明確にしないまま授業科目を開設しているのが各大学・学部の実情であると言える。教育職員養成審議会第一次答申(1997)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」と定め、「教員を志望する者に一定水準以上の知識、技術を修得させる」ことは教員養成を行う大学の責任であると強調した。しかし、養成段階で最小限身につけるべき資質能力とは、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。

その曖昧性の問題が教育実習の到達規準の曖昧さにも繋がっている。教育実習は、教育現場で教員としての実践的資質能力を形成する上で非常に重要な機能を有しているが、実習校への一任体制で実施されることが多いため、大学側から実習の目的と内

容と評価観点が表示されても、実習の具体的な到達規準が示されることはほとんどなく、実習指導教諭の成績評価の判定も極めて曖昧である（国立大学協会教員養成制度特別委員会、1992）。その上、実習生に対する指導の在り方も実習校の実習指導教諭に任せているため、実習期間を通し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かは、個々の実習指導教諭の指導目標によって異なる。

また、大学教員が実習中の学生に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規準（＝指導目標）を共有化していないが故に、大学教員と指導教諭が協働して実習生の指導にあたることが困難であった。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」の実現は難しく、実習生の実践的資質能力の形成は単に現場での実践慣れによるものに終始してしまう恐れがある。

他方、実習を行う学生も、何をどの程度まで身につけ、どの程度できるようにならなければいけないのかという到達規準（＝到達目標）がないために、それに照らし合わせながら自己評価する機会がなかった。実習において学生が自己の目標（課題意識）を持たずに実習に取り組むことは、望ましい実習成果が期待できず、学生自ら省察しながら成長しようとする自律的な自己教育力の基礎を育むことも困難にする。

さらに、教育実習カリキュラムを体系的に配置する観点から言えば、単に感覚的、ないし経験的に教育実習カリキュラムを基礎から応用へ、あるいは事前指導・本実習・事後指導へと編成するのではなく、各学年に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まで身につけさせるのかといった到達規準を明確にした上で、それを大学4年間においてどのようにして学生に身につけさせるのかを考えなければ、教員養成における質を保証したり、教育職員養成審議会が強調する『最小限必要な資質能力』を確実に身につけさせたりすることは不可能である。

したがって、こうした教育実習のカリキュラムや指導法、評価等の質に関わる問題を改善するためには、①大学4年間を通して学生に身につけさせる教員としての実践的資質能力を到達規準（＝到達目標）として明確にするとともに、②それに基づいて各実習科目の実習到達規準を開発し、③実習到達規準を実際の教育実習の指導で用いて、学生の学びの観点からその成果を検証する、という3つのプロセスを踏まえる必要があると考えられる。特に、大学4年間で身につけるべき実践的資質能力を教員養成スタンダードとして明確化することは、①学外に対して大学4年間でどのような実

実践的資質能力を持った教員を養成しようとしているのかについて説明責任を果たすことになるとともに、学内の教員間の共通理解を図るツールになること、②学生の実践的資質能力の形成に向けて体系的に結びついた養成カリキュラムの実質化が図れるようになること、③教育実習（実地教育）などの授業科目の指導目標や評価規準が設定しやすくなり、指導内容の共通化を図りながら大学と実習校との協働的な実習指導が可能になること、④「教職実践演習」の実施に伴って、卒業時の教員免許状授与に係る「教員の適格性及び専門性」の判定基準を大学独自に設定し、評価することが可能になること等の意義が見出される。

もともと教員スタンダードは欧米を中心に子どもたちの学力向上策と対応させながら学校教員の資質向上と質保証に向けたアカウンタビリティを基底に開発されたものである。既に米国では、カーネギー報告書（1986）『備えある国家－21世紀の教師』の提言を受けてNBPTS（National Board for Professional Teaching Standards）が創設された1987年以降、子どもの学力向上改革に呼応して教師の職能成長や資質能力向上が注目されるようになり、教員の初級免許状の取得、上級免許状の取得、養成プログラムのアクレディテーションのために教員スタンダードが一斉に開発されてきた。とりわけ、NBPTS、INTASC（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）、NCATE（National Council for Accreditation for Teacher Education）が示した教師に必要な実践的資質能力は、徐々に連邦レベルのスタンダードとしてコンセンサスが得られてきており、それに基づいて各州レベルのスタンダードが開発された（Yinger, 1999）。教員養成の課程認定大学・学部は、各州のスタンダードに沿って大学4年間で修得すべき実践的資質能力の到達規準を独自に規定し、それを教育実習などの指導や評価規準、さらには学生自身のポートフォリオ評価に生かしている（Darling-Hammond, 2002; 永田, 2006）。

我が国でも、そうした米国のスタンダードによる教師教育改革を紹介した研究（牛渡, 2005）や我が国の教育実習の事前・事後指導においてINTASCスタンダードを活用したティーチング・ポートフォリオの効果研究（加藤・永田・濱中, 2005; 谷塚・東原, 2003）、横浜国立大学や鳴門教育大学が作成した教員や授業実践のスタンダードは存在するが、我が国の教員養成系大学・学部において調査研究に裏打ちされた小学校教員養成スタンダードは存在しない。

また、教育実習の評価に関する先行研究では、黒崎（2002）が平成9年の教育職員

養成審議会答申で示された「教員に求められている資質」に基づいて教育実習の評価項目の評価方法の改善を提案しているが、評価項目及び評価方法の客観性・妥当性・信頼性について未だ再検討の余地があると言及している。また、中井・日野・小柳・松川ら（2007）は、大学で身につける目標資質能力を明確にし、それを本実習の事前事後指導において自己評価させ、学生のアセスメント・ツールとして活用している実践を報告している。さらに、丹沢・三浦・加藤・日野ら（2000）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、その妥当性と使用の有益性について調査結果から検討している。その開発自体は非常に先進的なものであるが、段階内容の妥当性、適切さの問題が指摘されており、さらに附属学校での教育実習に限定した到達目標段階表であって、4年間の教育実習科目の実習到達規準を示したものではない。

このように、先行研究を見る限りでは、既存のスタンダードや資質能力に依拠した評価規準を示したり、特定の教育実習科目に絞った評価規準・到達目標を示したものがほとんどであり、実習指導者の調査結果から独自に開発した小学校教員養成スタンダードに基づいて1年次から4年次までの実習到達規準を明確にした研究は見当たらない。

そこで、本研究では、教育実習科目を通して小学校教員として『最小限必要な資質能力』を身につけていくためには、1年次の実習から4年間の実践的資質能力形成について見通しをもって教育実習科目が履修できるように実習到達規準の体系化を図ることがより効果的であると考え、実際に小学校教員養成スタンダードに基づいて1年次から4年次までの実習到達規準を作成し、実習生の実習到達度の観点から実習カリキュラムや指導法の改善への示唆を得ようとした。

第2節 本研究の目的

上記の理由から、本研究では、①大学4年間でどのような実践的資質能力をもった小学校教員を養成すべきかを明らかにするために、全国の附属小学校教員や公立小学校の実習指導教諭等に調査を行い、それを手がかりにして本学学部がめざす小学校教員養成の到達規準（スタンダード）を開発すること、②その到達規準を用いて、本学

学部の実地教育科目の実習指導教諭を対象に調査を行い、1年次から4年次までの実習到達規準を作成すること、③その実習到達規準に基づいて実習生の到達度や成長度などの学びの様態を質問紙調査から明らかにし、本学の実地教育カリキュラムや指導法の改善に向けた提言を行うことを目的とする。

(別惣 淳二)

【引用及び参考文献】

- 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（2007）「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」、日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第25集、227-241頁。
- 永田智子（2006）「教員養成課程におけるeポートフォリオの活用：米国ウィスコンシン大学マディソン校の事例を中心に」、『兵庫教育大学研究紀要』第28巻、179-185頁。
- 牛渡 淳（2005）「アメリカにおける教育改革と教師の職能成長」、日本教師教育学会編、『日本教師教育学会年報』第14号、48-54頁。
- 加藤久恵・永田智子・濱中裕明（2005）「教育実習事後指導におけるティーチング・ポートフォリオの活用に関する研究」、『兵庫教育大学研究紀要』第27巻、127-132頁。
- 中央教育審議会（2005）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）」。
- 谷塚光典・東原義訓（2003）「教育実習事前・事後指導における教育実習Webリフレクションシートの作成とその分析」、日本教育大学協会第二常置委員会編『教科教育学研究』第21集、91-105頁。
- 黒崎東洋郎（2002）「『教育実習の評価』に関する研究」、『岡山大学教育学部研究集録』第121号、143-150頁。
- Darling-Hammond, L.(2002). Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment., Richardson,V.(ed.) *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition.*, American Educational Research Association; Washington, D.C., pp.751-776.
- 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（2000）「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－」、日本教育大学協会第二常置委員会編『教科教育学研究』第18号、83-102頁。
- Yinger, R.J. (1999). The Role of Standards in Teaching and Teacher Education., Griffin, G.A. (ed.) *The Education of Teachers.*, The University of Chicago Press; Chicago, Illinois, pp.85-113.
- 教育職員養成審議会（1997）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第1次答申）」。
- 国立大学協会教員養成制度特別委員会（1992）「教員養成系大学・学部における教員養成」、『大学における教員養成－教員養成の現状と将来－』、13-44頁。

第2章 研究の内容及び方法

第1節 小学校教員養成スタンダードの開発

(1) 第一次調査の方法

小学校教員養成スタンダードの項目内容を作成するために、本学大学教員、本学附属学校園教員、本学大学教員から推薦された公立学校教員を対象に、「本学の学部生が卒業し、4月に教職に就くと仮定するならば、彼らが大学を卒業するまでに教師の資質能力としてどのようなことができることが必要だと思うか」について質問紙調査を行った。その際、回答者が答えやすくなるように、12の項目（①子ども理解について、②子どもとの接し方について、③教科・道徳・総合学習の指導について、④教科・道徳・総合学習の学習指導上の専門的知識について、⑤授業前の授業計画について、⑥授業後の授業評価について、⑦学級の運営や経営について、⑧学級・学年での生徒指導について、⑨特別活動について、⑩教師として相応しい言動・態度・意識について、⑪保護者や地域との関係について、⑫その他）を設定して、自由記述で回答を求めた。質問紙調査は無記名とし、平成17年9月～10月に実施した。調査方法は、学内については各教員に配布し、各自が返送する方式を採用した。また学外については郵送で配布し、各自が郵便で返送する方式を採用した。有効回答数は95（内訳：大学教員12、附属学校園教員35、公立学校教員47、不明1）であった。

得られた自由記述はKJ法を用いて分類し、第二次調査の質問項目を作成した。

(2) 第二次調査の方法

本学大学教員、全国の教員養成系大学・学部の附属小学校教員、兵庫県の教育事務所・教育研修所の指導主事、公立小学校の実習指導教諭を対象に、第一次調査の分析結果から作成した57項目からなる「教職に就く際に新任教師に求められる実践的資質能力」の必要度を調べるために第二次調査を実施した。第二次調査は無記名による質問紙調査とし、各質問項目について「5.非常に必要である、4.少し必要である、3.どちらともいえない、2.あまり必要ない、1.全く必要ない」の5件法で回答を求めた。調査時期は平成18年1月下旬～2月上旬で実施した。調査方法は、大学教員につ

いては各教員に配布し、記入後各自で回収箱に投函する方式を採用し、全国の国立の附属小学校並びに県内の教育事務所・教育研修所については所属長宛に一括して送り、記入後一括回収して返送してもらう方式を採用した。公立小学校の実習指導教諭については各学校長宛に郵送し、実習指導教諭が記入した後各自で返送する方式を採用した。有効回答数は、922（内訳：大学教員55、附属小学校教員709、教育事務所・教育研修所指導主事57、公立小学校教員101）であった。

（３）小学校教員養成スタンダード策定の手順

第二次調査の分析結果から、小学校教員養成スタンダードの下位項目として採用する項目内容を確認し、その項目をさらに共通のコンピテンシー（competency）やパフォーマンス（performance）に基づいて分類した。その上で、教師に必要な実践的資質能力に関する研究成果等を参考にしながら、分類した小学校教員養成スタンダードの内容を検討し、最終的に本学学部が目指すべき小学校教員養成スタンダードを策定した。

第２節 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準作成と学生の実習成果

（１）実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標に関する調査の方法

上記の57項目からなる10の小学校教員養成スタンダードにスタンダード11「学校理解力」の5項目を加えて62項目とし、その62項目に基づいて実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を策定するために、各実地教育科目で実習生を指導した指導教諭、ならびに全国の附属小学校の教諭を対象に「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。アンケート調査は無記名とし、62項目の専門的資質能力の内容が当該実地教育科目の到達目標としてどの程度妥当かを「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」の5件法で回答を求めた。

調査方法としては、実地教育Ⅰのアンケート調査では平成19年9月に附属小学校及び附属幼稚園、公立幼稚園の所属長に一括して回答を依頼し、記入後一括回収して返送してもらう方式を採った。実地教育Ⅱのアンケート調査についても同年9月に実習施設である社会教育施設の所属長に一括して回答を依頼し、記入後一括回収してもら

う方式を採った。実地教育Ⅲのアンケート調査では、平成18年12月～平成19年1月に73校の国立附属小学校の校長へ一括して回答を依頼し、記入後一括回収の方式を採った。また、平成19年8月には兵庫教育大学附属小学校に新たに着任された教員にも同様の方式でアンケート調査を実施した。実地教育Ⅳのアンケート調査では、平成19年12月に実習生が実習でお世話になった公立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、記入後各自返信用封筒で返送してもらう方式を採った。

有効回答数は、実地教育Ⅰの調査が33、実地教育Ⅱの調査が14、実地教育Ⅲの調査が622（内訳：本学附属小学校教員15、それ以外の45校の附属小学校教員607）、実地教育Ⅳの調査が105であった。

（2）実習生の到達目標に関する事前・事後調査の方法

実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳを履修した実習生に対しても、実習指導教諭の調査と同様に62項目に基づいて実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標としての妥当性を「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」の5件法で回答を求めた。

また、62項目に基づいて各実地教育の事前と事後における学生自身の到達度を把握するために、「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件法で回答を求めた。

さらに、実習生が実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳにおいて、①どのような経験を通して小学校教員として必要な実践的資質能力を身につけているのか、②各実習の経験を通して今後自己の学習課題として何を学ぶべきだと感じているのか、③実習前には何を身につけておくべきだったと思ったのかを把握するために、実習生に自由記述を求めた。

アンケート調査は、平成19年度に実施した実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの事前と事後に一斉に回答してもらい、その場で回収した。調査の実施時期は、実地教育Ⅰの調査が5月、実地教育Ⅱの調査が7月～8月、実地教育Ⅲの調査が5月～7月と10月～12月、実地教育Ⅳの調査が7月～11月であった。

有効回答は分析方法の関係により事前調査と事後調査の両方を回収できたものに限った。有効回答数は、実地教育Ⅰの調査が159（90.3%）、実地教育Ⅱが160（89.4%）、実地教育Ⅲの調査が143（95.3%）、実地教育Ⅳの調査が110（74.8%）であった。

(3) 実習到達規準の策定と実習生の実習成果についての分析の手順

実習到達規準の策定、ならびに実習生の実習成果については、以下の手順に従って分析を行った。

- a) 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を策定するために、実際に各実地教育科目で実習生を指導した実習指導教諭の回答に基づき、一定基準以上の項目を抽出した。
- b) 実習指導教諭と実習生の回答の差異に注目して、抽出した各実地教育科目の項目が実習到達規準として妥当かどうかを検討した。その際、実地教育Ⅲに関しては、実習指導教諭（兵庫教育大学附属小学校教諭）と他の国立附属小学校教諭の回答の差異についても分析し、実習到達規準の妥当性を検討した
- c) 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの事前・事後調査の回答から、策定した各実地教育科目の実習到達規準に基づいて実習生の実習後の到達度と実習による成長度を明らかにし、本学の実地教育カリキュラムや指導法の改善に向けた提言を行った。

（別物 淳二）

第3章 卒業時に小学校教員として必要な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—

第1節 研究の結果

(1) 調査結果

第一次調査では、「本学の学部生が卒業し、4月に教職に就くと仮定するならば、彼らが大学を卒業するまでに教師の資質能力としてどのようなことができることが必要だと思うか」という質問に関して、設定した12の項目にそって自由記述の回答を求め、その後KJ法により分類した結果、57項目に整理できた。

第二次調査では、その57項目について「教員養成系大学・学部を卒業した学生が翌月の4月に教職に就き（正採・臨採）、担任をすると仮定した場合、小学校教師としてどの程度できることが必要であると思いますか」と質問し、5段階尺度（5.非常に必要である、4.少し必要である、3.どちらともいえない、2.あまり必要ない、1.全く必要ない）で回答を求めた。

その回答データを得点とみなし、平均値を算出した結果を示したものが表1である。表1では57項目の平均値以外に、当初第一次調査で設定した11の項目の合計平均値も同時に示した。11の項目の合計平均値を見ると、「2）子どもとの接し方について」が4.6で最も値が高く、次に高い値は「10）教師としてふさわしい言動・態度・意識について」の4.5であり、3番目に値が高いのは「11）保護者や地域との関係について」の4.4であった。この結果から、今、小学校現場において新任教師に最も求められているものは、「子どもとの関わり方がうまく、教師として相応しい人格を備え、保護者や地域の人々ともうまく関係を築いていける」という実践的資質能力であることが理解できる。

また、「3）授業の専門的知識について」と「6）授業の評価について」の合計平均値は、それぞれ3.9と3.7の値を示し、相対的にやや低い値となったが、57項目の平均値がすべて3.0以上を示したことから、第二次調査で設定した57項目は小学校の新任教師にとって必要な実践的資質能力の内容であることが確認された。

表1 教職に就く際に新任教師に求められる実践的資質能力に関する調査結果

質問項目	平均値(SD)N
1)子ども理解について	4.3 (.52) 925
(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。	4.2 (.78) 925
(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。	4.1 (.81) 923
(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。	4.7 (.58) 925
(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。	4.5 (.67) 924
(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。	3.9 (.87) 923
2)子どもとの接し方について	4.6 (.44) 926
(6)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。	4.3 (.73) 925
(7)すべての子どもに平等・公平に接することができる。	4.7 (.62) 926
(8)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。	4.7 (.51) 925
(9)子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.6 (.58) 923
(10)教師として適切な言葉遣いができる。	4.5 (.71) 925
3)授業の専門的知識について	3.9 (.66) 926
(11)学習指導要領の内容を理解している。	4.1 (.84) 926
(12)各教科内容の知識を持っている。	4.2 (.75) 926
(13)単元毎のねらいやその位置づけ、系統性を理解している。	3.8 (.86) 926
(14)教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	3.8 (.82) 922
(15)教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	3.6 (.91) 923
(16)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。	3.8 (.93) 922
4)授業の計画について	4.2 (.60) 926
(17)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。	4.1 (.81) 926
(18)教具やワークシートの準備ができる。	4.3 (.73) 926
(19)教材研究ができる。	4.5 (.61) 926
(20)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。	3.8 (.85) 923
5)授業の展開について	4.1 (.61) 925
(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。	4.4 (.70) 924
(22)子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	4.0 (.80) 925
(23)子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	4.1 (.77) 923
(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。	4.0 (.77) 925
(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。	4.0 (.77) 925
(26)授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	4.1 (.77) 923
6)授業の評価について	3.7 (.68) 926
(27)授業研究や授業改善の方法を知っている。	3.7 (.86) 922
(28)授業評価の目的を理解している。	3.8 (.85) 926
(29)ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	3.4 (.85) 925
(30)授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	3.9 (.82) 923
(31)評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.7 (.85) 922
(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。	4.1 (.78) 924
(33)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。	3.6 (.87) 922
7)学級経営について	4.3 (.54) 925
(34)学級目標を構造化し、設定できる。	3.8 (.87) 925
(35)学級内での生活や学習のルール設定ができる。	4.4 (.70) 925
(36)学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	4.3 (.71) 924
(37)学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	4.3 (.67) 925
(38)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。	4.7 (.55) 925
8)生徒指導について	4.3 (.54) 923
(39)生徒指導の目的や方法を理解している。	4.0 (.75) 922
(40)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。	4.6 (.61) 922
(41)子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	4.2 (.72) 922
(42)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。	4.4 (.67) 923
9)特別活動について	4.1 (.57) 925
(43)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。	3.7 (.80) 925
(44)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。	4.3 (.72) 925
(45)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。	3.9 (.76) 925
(46)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。	4.2 (.73) 925
(47)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。	4.5 (.66) 924
10)教師としてふさわしい言動・態度・意識について	4.5 (.44) 925
(48)教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.8 (.53) 925
(49)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。	4.7 (.55) 925
(50)人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	4.6 (.62) 925
(51)自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	4.7 (.52) 924
(52)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。	4.1 (.83) 923
(53)教師として自己の行動を客観的に見ることが出来る。	4.3 (.74) 925
11)保護者や地域との関係について	4.4 (.55) 925
(54)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。	4.5 (.65) 925
(55)保護者に学校のことを知らせ、理解を求める姿勢がある。	4.4 (.67) 925
(56)子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	4.5 (.63) 925
(57)PTAや地域の行事に積極的に参加する。	4.1 (.78) 925

(2) 小学校教員養成スタンダードの策定

上記の57項目を小学校教員養成スタンダードへ集約するために、57項目を小学校教員として求められるコンピテンシーやパフォーマンスの観点から分類し直し、以下に示す10の小学校教員養成スタンダードを策定した。

1) スタンダード1：「子ども理解力」

教師は、子どもの一般的な発達特性と子ども理解の方法を理解し、子どもと接する機会を通して個性や性格、人間関係、発達過程、生育歴・生育環境も含めて、その子どものありのままを把握することができる。

- (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) 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) 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) 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。
- (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。
- (41) 子どもの個性、性格、人間関係を理解している。

2) スタンダード2：「子どもに対するコミュニケーション力」

教師は、場の状況や子どもの状態を理解し、すべての子どもと公正・公平に接しながら、子どもの気持ちや見方・考え方等をしっかり受け止め、適切な対話を行うことができる。

- (6) 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。
- (7) すべての子どもに平等・公平に接することができる。
- (8) 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。
- (9) 子どもと対話的なコミュニケーションができる。

3) スタンダード3：「企画・計画力」

教師は、教科・領域等のねらいや年間指導計画の内容を理解した上で単元計画を作成したり、教材研究等を行ったりしながら、子どもの実態に即した綿密な指導計画や準備を行うことができる。

- (17) 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。

- (18) 教具やワークシートの準備ができる。
- (19) 教材研究ができる。
- (20) 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。
- (43) 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。

4) スタンダード4：「学習指導力」

教師は、各教科・領域等に関する目標、内容、指導方法・指導技術等を体系的に理解し、授業のねらいに即して、子ども自らが課題意識をもって主体的に活動できるように十分な活動時間を確保し、適切な指導方法を用いて学習指導ができる。

- (11)学習指導要領の内容を理解している。
- (12)各教科内容の知識を持っている。
- (13)単元毎のねらいやその位置づけ、系統性を理解している。
- (14) 教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。
- (15) 教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。
- (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。
- (22) 子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。
- (23) 子どもに学習課題を持たせる指導ができる。
- (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。
- (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。
- (26) 授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。
- (33) 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。
- (45) 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。

5) スタンダード5：「評価力」

教師は、評価の目的・意義やその具体的方法を理解し、授業や活動の目標・ねらいと評価の観点や評価規準に基づいて子どもの学習成果や自らの教授行動を評価し、指導と評価の一体化を図ることができる。

- (28) 授業評価の目的を理解している。
- (29) ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。
- (31) 評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。

(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。

6) スタンダード6：「学級経営力」

教師は、学級経営の目的・意義やその具体的方法を理解し、学級の子どもとの信頼関係を築きながら、生活や学習のルールに基づいた民主的な学級集団づくりや子どもの主体的な活動を重視した学級運営ができる。

(34) 学級目標を構造化し、設定できる。

(35) 学級内での生活や学習のルール設定ができる。

(36) 学級内において民主的な機能的集団づくりができる。

(37) 学級内の友だち関係とその性質が把握できる。

(38) 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。

7) スタンダード7：「生徒指導力」

教師は、生徒指導の目的・意義やその具体的方法を理解し、子どもとの対話を通して彼らの行動からその思いや理由を読み取りながら、子ども一人ひとりが学校や学級のなかで自主的・主体的に活動するようにねばり強く指導ができる。

(39) 生徒指導の目的や方法を理解している。

(40) 子ども話をよく聞き、子どもの発するサインを読み取れる。

(46) 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。

8) スタンダード8：「教職意識」

教師は、豊かな人間性と社会人に必要な社会性を有し、自らの教育観や教育理念、使命感、責任感、謙虚さ、協調性を基盤にもった教育専門職として子どもの指導にあたることができる。

(10) 教師として適切な言葉遣いができる。

(44) 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。

(47) 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。

(48) 教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。

(49) 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。

(50) 人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。

(52) 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。

(56) 子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。

9) スタンダード9：「自己改善力」

教師は、授業研究や授業改善の方法を理解し、自己研鑽意欲と向上心・探求心をもって自己の実践を客観的にモニタリングしながら授業の分析・省察を行い、次の改善策や課題を明示することができる。

(16) 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。

(27) 授業研究や授業改善の方法を知っている。

(30) 授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。

(51) 自己研鑽への意欲や向上心を持っている。

(53) 教師として自己の行動を客観的に見ることができる。

10) スタンダード10：「連携・協働」

教師は、地域や保護者に対して学校、学級のことを知らせ、理解を求める姿勢を持つとともに、保護者・地域、同僚教師と連携を取りながら信頼関係や協力関係を築いていくことができる。

(42) 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。

(54) 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。

(55) 保護者に学校のことを知らせ、理解を求める姿勢がある。

(57) PTAや地域の行事に積極的に参加する。

第2節 小学校教員養成スタンダードに関する考察

つぎに、上述の10の小学校教員養成スタンダードの内容が、実際の学校現場においてなぜ必要とされているのかについて関連文献をもとに考察した。

(1) スタンダード1

「子ども理解力」は、教師が子ども一人ひとりの興味・関心、学習ニーズ、能力に合った授業や教育活動を考えたり、展開したりする上で不可欠な力量である。特に子ども主体の授業では、教師が子ども一人ひとりの学習の様子を的確に把握し、子ども

の学びを確かなものにして学ぶ力を身につけさせなければならない。そのためには、教師に鋭い観察力と、子どもの発達段階を考慮しながら子ども一人ひとりの学習過程や学ぶ心を受け止めて理解する能力が必要になる。上野（2001）が「4月に初めて子どもたちと出会う教師にとって『子ども理解』が極めて重要な観点であり、教師と子どもの関わりを深めていく上で基本となる」（45-46頁）と指摘するように、教師が子どもとの関わりの中で個々の子ども理解を適切に行わなければ、望ましい関係づくりも教育的効果も期待できないのである。

（2）スタンダード2

「子どもに対するコミュニケーション力」の鍵になるのは教師と子どもとの「対話」である。高橋（1992, 74-79頁）はボルノウ（O.F.Bollnow）に依拠しながら、独話（モノローグ）との対比で対話（ディアローグ）を次のように説明している。独話では、教師は自分が話したいと思っている内容をあらかじめ用意して、それを一方的に伝えることが目指される。聞き手の子どもの反応によって、教師の話の内容が変わるということはない。対話では、聞き手である子どもを、自分とは異なる世界に生きるもう一人の人格として承認していることが前提となる。したがって、相手とのやりとりの過程で、自己の思考内容自体も変容していくことになる。教師には、子どもに言葉を伝えるだけでなく、子どもの言葉を受け止め適切に応答していくという相互的なコミュニケーションの力が求められる。

（3）スタンダード3、4、5

スタンダード3の「企画・計画力」、スタンダード4の「学習指導力」、スタンダード5の「評価力」については、教師がより良く日々の授業を行う上で必要な力量である。浅田・生田・藤岡（1998, 3頁）は、教師の力量の内実として、「授業をデザインする力」「教材を研究する力」「授業を展開する力」「授業を分析する力」を挙げており、教師の職能の中核をなすものとして従来からとりあげられてきたものであると述べている。このうち、「授業をデザインする力」「教材を研究する力」は、本稿で挙げているスタンダード3の「企画・計画力」の必要性を、「授業を展開する力」はスタンダード4の「学習指導力」の必要性を、「授業を分析する力」はスタンダード5の「評価力」の必要性を裏付けるものと言える。

スタンダード3の「企画・計画力」に関連して、浅田・生田・藤岡（1998, 15-20頁）の「授業をデザインする力」においては、教師と子どもといった授業に関わるすべて

の人々によって授業が変化することを念頭に置いた授業のシナリオをつくっていく力の重要性を指摘している。さらに、「教材を研究する力」においては、子どもの成長・発達を軸として教材研究をすることの重要性を指摘している（浅田・生田・藤岡、1998、28-29頁）。つまり教師には、教科・領域等の年間指導計画や単元計画を念頭に、教科内容や活動のねらいを意識することはもちろん、子どもたちの発達を考慮しつつ、子どもたちの学びのプロセスを丹念に観察し、それらを授業の計画や準備に反映していく力が求められている。

スタンダード4の「学習指導力」に関連して、浅田・生田・藤岡（1998、42-44頁）の「授業を展開する力」においては、オンゴーイングでの授業認知の必要性や、教師が未来の状況を現在において読み込みながら授業する必要性を指摘している。つまり、各教科・領域等に関する目標、内容、指導方法・指導技術等を体系的に理解するとともに、授業のねらいに即したオンゴーイングでの授業認知に基づき、授業の流れと子どもたちの学びを予測しながら授業を進める力が求められている。

スタンダード5の「評価力」に関連して、浅田・生田・藤岡（1998、55-70頁）の「授業を分析する力」においては、授業をみるだけでは授業が分からないことが指摘されている。したがって、授業を記述し分析し評価する方法論が必要である。つまり、教師は自律的に自らの教授行動や子どもの学習成果を記述し分析し評価する手法を獲得し、指導と評価の一体化を図っていく力が求められている。

（4）スタンダード6

「学級経営力」の中核は、民主的な学級づくりと子どもの主体的な活動である。民主的な学級づくりや子どもの主体的な活動は、学習指導を効率的に展開し成果をあげるための重要な要因であり、子どもの望ましい成長・発達に影響を与える重要な要因でもある。児島（1990）は学級経営の観点として、①子どもの理解、②子どもの人間関係の把握、③共同志向による結びつきと相互扶助をあげ、「その教師ならではの経営理念や方針を明確にもつべきである。また、担任としての具体的な仕事として、子どもの生活や意識のあり方を把握し（中略）、何が必要かを取り出し組織化し一貫したプログラムを用意することが重要である」（102頁）と述べるように、学級経営力は新任教師からあらゆる教職キャリアに対応して求められる力である。

（5）スタンダード7

「生徒指導力」の中核は子ども理解と対話である。子ども個々の特性に応じた指導

をするためには、子どもの考え方・判断の仕方・その過程等を聞き把握して、その子どもに即した指導が重要である。生徒指導力は、子どもが集団の一員として主体的に生活を営み、人間として成長を図るために全ての教師に求められる力である。子どもが悩みや不安等を教師に素直に訴えるとは限らない。このような子どものサインを読みとる力の重要性を指摘する教師は多い。生徒指導の効果は一度の指導で期待できるものではなく、唐澤（1995）が指摘するように「耐久力、不屈の精神」（45頁）と粘り強い指導も必要である。

（6）スタンダード8

「教職意識」は、いわゆる教師としての人間的資質に該当し、全ての教師に必要とされる専門職としての意識である。「豊かな人間性、深い教育的愛情、教育者としての使命感」等の教師の人間性や職業意識については昭和53年の中教審答申以降、教師に求められる資質として当然視されてきた。しかし、近年はそれらに加えて、社会規範の希薄化やモラルの低下の問題を受けて、教師としての社会性も求められている。その原因として、「①教師の特性に由来する原因、②教師タイプに由来する原因、③現代の社会的状況に由来する原因」（平沢、1989、292-294頁）の3つが挙げられるが、特に大学生の幼稚化の問題や彼らの社会的経験の欠如という問題は深刻であり、適切な言葉遣い、常識やルールの遵守、教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性等の必要性はその深刻さの現れと考えられる。

（7）スタンダード9

「自己改善力」は、教師が教育専門職として自らの資質能力を不断に向上させていくためのものであり、教員採用時から全ての教職キャリアで必要とされる力である。佐藤（1997、69-72頁）は、伝統的な教師像である「技術的熟達者」モデルに対して、「反省的実践家」モデルを提示した上で、教師の専門的成長について次のように述べている。「技術的熟達者」モデルでは、教育実践の場である学校の外で、大学の研究者や教育センターの指導主事等が教育主体となっていた。それに対して、「反省的実践家」モデルでは、教師教育の過程が、実践的問題が生起する教室と学校において、実践者相互の省察と熟考の相互交流を軸として展開される。後者のモデルにおいては、まず中心に教師自身の実践の反省があり、次に学校の同僚相互の研修がある。このように教師自身の実践の反省を出発点としながら同僚性のなかで自己改善を図ることは、教育課題が多様化し複雑化する現代社会においては、とりわけ重要であると言える。

(8) スタンダード10

「連携・協働」は、多様な価値観の存在する現代社会において、学校教育の理解を深め成果をあげるために必要な力である。教師には、保護者や地域住民に、学校・学級・児童について適切な情報を適宜提示し、関係者の理解を求めるとともに、専門家集団として職場の同僚と連携・協働しながら自律的な教育活動を進めていけることが必要である(佐伯・藤田・佐藤、1996、163-171頁)。また、市川(2006)が「地域の教育力は、学校との連携でうまく機能する」(10頁)と指摘するように、自ら進んで赴任校、地域や保護者の実態把握に努め、関係者間の関係構築に努めることも重要である。そうした連携・協働は、結果的に子どもへの教育や彼らの育ちに反映し、子どもを媒介にして学校と保護者・地域が学校教育に対する共通理解を深めていくことに繋がっていくのである。

第3節 結論

本稿は、卒業時に求められる教師としての実践的資質能力の内実を明らかにするために、4月の採用当初に小学校教員としてどのような実践的資質能力が求められるのかを調査し、その結果から本学学部において卒業時までには養成すべき小学校教員のスタンダードを開発することを目的とした。

その結果、以下の点が明らかになった。

- (1) 第二次調査において57項目からなる「教職に就く際に新任教師に求められる実践的資質能力」の必要度を調べたところ、全ての項目で肯定的な回答が得られ、57項目は小学校の新任教師にとって必要な実践的資質能力であることが確認された。
- (2) 57項目を小学校教員に求められるコンピテンシーやパフォーマンスの観点から分類し直し、最終的に「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」「評価力」「学級経営力」「生徒指導力」「教職意識」「自己改善力」「連携・協働」の10の小学校教員養成スタンダードを策定した。

今後の課題としては、今回の研究では小学校教員に焦点化して教員養成スタンダードを策定したが、将来的に中学校や高等学校の教員養成スタンダードとの差異性を明らかにしていきたいと考えている。そのためには各校種毎にスタンダードを作成すべきなのか、それとも小学校教員養成スタンダードを基盤にしながら中学校や高等学校

の教員養成スタンダードを開発すべきなのかを検討する必要がある。

もう一つの課題としては、今回策定した教員養成スタンダードは主に小学校現場からの回答をもとに作成したため、今後このスタンダードを大学の教員養成カリキュラムに位置づけていく場合には、「学校理解力」（教師は、幅広い人間形成のなかに学校教育を位置づけ、学校教育を規定している歴史的・社会的文脈を理解し、主体的かつ創造的に学校教育のヴィジョンを提示することができる）のようなアカデミックな認識枠組みから学校教育を捉える力等も加えながら、再度教員養成スタンダードの内容を検討する必要がある。また、小学校教員に必要な教養的側面をスタンダードの中にどう位置づけていくのかといった課題も残されている。

（別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎）

〈付記〉

本章の研究成果は、平成17年度学長裁量経費による助成を受けて行った兵庫教育大学学校教育研究センタープロジェクト研究（代表：長澤憲保）の成果であり、その内容は以下の論文として掲載されている。

別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎（2007）「卒業時に求められる教師の教師の実践的資質能力の明確化」、日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第25集、95-108頁。

なお、本研究のスタンダード作成にあたっては、ウィスコンシン大学オークレア校名誉教授 William Dunlap氏に外国人研究員として指導・助言を賜った。この場をお借りして厚くお礼を申し上げる次第である。

引用及び参考文献

上野ひろ美（2001）「観察参加と子ども理解の方法」、有吉英樹・長澤憲保編『教育実習の新たな展開』、ミネルヴァ書房、45-66頁。

高橋 勝（1992）『子どもの自己形成空間－教育哲学的アプローチ』、川島書店。

浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編（1998）『成長する教師－教師学への誘い』、金子書房。

児島邦宏（1990）『シリーズ教育の間 8 学校と学級の間 学級経営の創造』、ぎょうせい。

唐澤 勇（1995）『教師教育学シリーズ 教師の専門性を高める担任学』、学事出版。

平沢 茂（1989）「社会人としての教師」、吉本二郎編『講座 教師の力量形成 1 教師の資質・力量』、ぎょうせい、287-309頁。

佐藤 学（1997）『教師というアポリアー反省的实践へ』、世織書房。

佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編（1996）『学び合う共同体』、東京大学出版会。

市川伸一（2006）「コーディネイト力が問われる時代に」、『現代教育科学』5月号、明治図書、8-10頁。

第4章 実地教育Ⅰの実習到達規準作成と学生の実習成果

第1節 実地教育Ⅰの実習到達規準と妥当性

(1) 実習指導教諭の回答による実地教育Ⅰの実習到達規準の策定

実地教育Ⅰは、1年次の5月に5日間の実習期間（集中1単位）を設定し、「幼稚園、小学校及び特別支援学校における教育の実際について見学・参加を通して理解し、初等教育教員となる意欲と心構えを育てる」ことと、「学校教育学部の教育課程（カリキュラム）における実地教育の意義について自覚するとともに、その全体的な課題について展望し、自己の実習課題を設定する」ことを目的として実施しているものである。

実地教育Ⅰには、現在、学部第1年次と大学院小学校教員養成プログラム第1年次及び大学院小学校教員養成特別コース第1年次が必修として履修しているが、本調査研究では学部カリキュラムにおける実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を作成することを目的としているため、大学院第1年次のデータを除いて学部第1年次のみデータに基づいて分析を行った。

まず、平成19年5月に実施した実地教育Ⅰについて、第3章で開発した小学校教員養成スタンダードに基づいて実習到達規準を策定しようとした。そのため、質問紙調査では実習校である本学の附属幼稚園と附属小学校、そして公立幼稚園3校の実習指導にあたった教諭に回答を依頼し、スタンダード11までの62項目の内容が実地教育Ⅰの実習到達目標として設定する上でどの程度妥当かを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。その5件法の回答を数値と見なし、平均値を算出した結果が表2である。

表2の回答結果では、平均値3.50以上4.00未満の項目番号の前に「*」を付した。この場合、平均値3.50以上というのは「3. どちらともいえない」に回答した者よりも「4. どちらかといえば妥当である」に回答した者の方が多いことを意味することから、実習到達目標としてある程度妥当であると判断できる基準値になると考えた。また、平均値4.00以上の項目番号の前には「**」を付した。この基準値は、平均値3.50以上4.00未満の場合よりもさらに「妥当である」という肯定的な回答が多く、「4. どちら

表2 実地教育Iにおける実習指導教諭と学部1年生の到達目標の妥当性

	〈実習指導教諭〉			〈学部1年生〉			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。	2.73	0.91	33	3.29	1.06	159	**
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。	2.67	1.12	30	3.60	1.03	158	***
* 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。	3.85	1.23	33	3.90	1.07	159	
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。	2.97	1.31	33	3.82	1.00	157	***
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。	1.73	0.88	33	2.42	1.09	159	***
6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	2.34	0.87	32	3.36	1.08	159	***
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。	2.64	0.96	33	3.37	1.07	159	***
* 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.70	0.98	33	4.07	0.94	159	*
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。	3.39	1.03	33	3.96	0.89	159	**
* 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	3.58	1.03	33	4.11	0.92	159	**
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。	1.69	0.97	29	1.95	1.11	159	
12.教具やワークシートの準備ができる。	1.72	0.88	29	1.96	1.11	159	
13.教材研究ができる。	1.83	0.93	29	1.92	1.09	159	
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。	1.62	0.86	29	1.77	1.07	159	
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。	1.76	1.09	29	1.97	1.14	159	
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。	2.48	1.09	29	2.45	1.07	159	
17.各教科内容の知識を持っている。	2.31	0.93	29	2.65	1.10	159	
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。	2.07	0.96	29	2.33	1.11	159	
19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	2.03	1.05	29	2.16	1.09	159	
20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	1.97	0.98	29	2.11	1.12	159	
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。	1.79	0.90	29	2.23	1.16	158	*
22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	2.03	1.02	29	2.83	1.24	158	***
23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	1.90	0.90	29	2.39	1.14	158	*
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。	1.93	1.07	29	2.15	1.12	157	
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。	1.72	0.88	29	2.23	1.24	158	*
26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	2.00	1.04	29	2.53	1.31	158	*
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。	1.86	1.86	29	2.30	1.20	158	
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。	1.97	1.02	29	2.51	1.26	158	*
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。	2.46	1.14	28	2.47	1.17	158	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	1.75	0.70	28	1.96	1.14	158	
31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	2.18	1.09	28	2.49	1.27	158	
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。	2.32	1.12	28	2.35	1.17	158	
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。	1.61	0.79	28	2.16	1.14	158	**
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	2.07	1.05	28	2.43	1.27	156	
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	2.04	1.00	28	2.49	1.21	159	*
36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	2.39	1.20	28	3.22	1.12	159	***
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。	2.50	1.26	28	3.31	1.17	159	***
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。	2.50	1.11	28	2.74	1.24	159	
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。	2.96	1.14	28	3.36	1.10	159	
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。	2.43	1.14	28	3.04	1.29	159	*

	〈実習指導教諭〉			〈学部1年生〉			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。	4.13	0.94	32	4.23	1.04	159	
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。	3.41	1.24	32	3.89	1.07	159	*
* 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。	3.63	1.10	32	3.97	1.03	159	
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.16	0.95	32	4.06	0.99	159	
** 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。	4.16	1.11	32	4.22	1.01	158	
* 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.88	1.10	32	4.14	0.98	159	
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。	2.84	1.17	32	3.45	1.03	159	**
* 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.56	1.11	32	3.94	1.00	158	
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。	2.07	1.03	29	2.48	1.14	159	
50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	1.83	0.85	29	2.29	1.12	159	*
51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	2.00	1.04	29	2.66	1.32	159	**
* 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.52	1.53	29	3.51	1.19	158	
53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	2.83	1.14	29	3.40	1.14	159	*
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。	1.90	1.24	29	2.15	1.16	159	
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。	1.72	1.03	29	2.02	1.19	159	
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。	1.76	1.09	29	2.01	1.20	159	
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	1.90	1.24	29	1.94	1.13	158	
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。	2.52	1.12	29	2.74	1.19	159	
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	2.24	1.02	29	2.52	1.13	159	
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。	2.28	1.03	29	2.56	1.19	159	
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。	2.31	1.14	29	2.25	1.09	159	
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。	2.14	0.95	29	2.61	1.13	158	*

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅰの到達目標として「5. 妥当である 4. どちらかと言えば妥当である 3. どちらとも言えない 2. どちらかと言えば妥当ではない 1. 妥当ではない」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」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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。

らかといえは妥当である」と「5. 妥当である」に回答した割合が非常に高いことを示していることから、4.00以上の平均値は実習到達目標としてかなり妥当性の高い項目であることを意味する。

これらの基準値に従って表2の結果をみていくと、3.50以上4.00未満の平均値を示した項目は、スタンダード1「子ども理解力」の「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」(3.85)、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「8.すべての子どもに平等・公平に接することができる」(3.70)、「10.子どもと対話的なコミュニケーションができる」(3.58)、スタンダード8「教職意識」の「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」(3.63)、「46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」(3.88)、「48.子どもの安全

を確保する危機管理意識を持っている」(3.56)、スタンダード9「自己改善力」の「52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている」(3.52)であった。そして、4.00以上の平均値を示した項目はスタンダード8「教職意識」の「41.教師として適切な言葉遣いができる」(4.13)、「44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」(4.16)、「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」(4.16)であった。

実地教育Ⅰでは、実際の幼稚園や学校現場に観察・参加という形で入り、子どもたちと直接関わっていくことから、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の項目が到達目標として肯定的な回答が得られたことは妥当であり、この実習を踏まえて小学校教員になるための意欲や向上心を持つことも重要なことである。しかし、それら以上に、スタンダード8「教職意識」にある「適切な言葉遣い」「素直さ、謙虚さ、協調性」「常識やルールの厳守」は、これから小学校教師になることを目指す学生にとって、実地教育Ⅰで必ず身につけなければならない資質能力であると考えられる。それ以外にも、「人間的温かさ、親しみやすさ、ユーモア」「安全指導、安全への配慮」「危機管理意識」も特別支援学校のみならず普通学級の子どもたちと接する際に求められる資質能力である。

以上のように、実地教育Ⅰの目的から考えても、平均値3.50以上の項目は実地教育Ⅰの実習到達規準として妥当であると考えられる。

(2) 実習生の回答からみた実習指導教諭の実習到達規準の妥当性

実習指導教諭が回答した妥当性の平均値がどの程度妥当なのかを検討するために、実地教育Ⅰを履修した学部1年生にも同様の質問紙調査を実施し、表2に62項目についての回答を平均値で示した。その結果、大きく捉えて2つの特徴が見出された。一つは大部分の項目で実習指導教諭の平均値よりも学部1年生の平均値の方が大きいということである。そのことはt検定結果にも反映された。つまり、それだけ実習指導教諭と学部1年生との間で意識のズレ、とりわけ妥当性の判断基準にズレが見られたのである。そして、もう一つの特徴は、実習指導教諭の回答の平均値が3.5以上の項目については学部1年生の回答の平均値も3.50以上であり、実習指導教諭の平均値が4.00以上の項目については学部1年生の平均値も4.00以上になっていたことである。

つまり、実習指導教諭と学部1年生との回答の判断基準には一定のズレが見られるが、実地教育Ⅰにおいて実習指導教諭が到達目標として妥当であると考えている項目

と、学部1年生が到達目標として妥当であると考えている項目は一致していたということである。

このことから、実習指導教諭と学部1年生との回答を比較参照した結果、実習指導教諭の回答した実習到達規準は妥当であると判断できる。

(3) スタンドアードからみた実地教育 I の実習到達規準の妥当性

上述の実習指導教諭と学部1年生の各項目の平均値を、さらにスタンダードごとの平均値にして示した結果が表2-1である。表2-1の結果においても実習指導教諭と学部1年生の平均値には大きな差が見られる。特に、スタンダード1とスタンダード2の平均値の差は大きく、実習指導教諭よりも学部1年生の方が要求水準が高いことが分かる。しかし、各スタンダードにおける下位項目の平均値の高低を考慮に入れ、スタンダードごとの平均値の高い順に順位を付けると、1位から5位までの順位は実習指導教諭と学部1年生は同じであり、1位のスタンダード8「教職意識」については両者の間で有意差がなく、共通して実地教育 I で身につける必要のある資質能力であると捉えられている。

このことから、実習指導教諭と学部1年生との到達規準の設定をめぐっては、スタンダードによって意識のズレは見られるが、平均値の順位に違いはなく、スタンダード8「教職意識」を中心に実地教育 I の実習到達規準を作成することは妥当であると考えられる。

表2-1 スタンドアードによる実地教育 I の到達目標の妥当性

	〈実習指導教諭〉				〈学部1年生〉				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」	2.71	0.74	33	③	3.40	0.79	159	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」	3.33	0.72	33	②	3.88	0.77	159	②	***
スタンダード3:「企画・計画力」	1.72	0.87	29		1.92	1.02	159		
スタンダード4:「学習指導力」	2.01	0.84	29		2.37	0.97	159		
スタンダード5:「評価力」	2.18	0.90	28		2.32	1.05	158		
スタンダード6:「学級経営力」	2.12	0.88	28		2.73	0.98	159		**
スタンダード7:「生徒指導力」	2.63	0.96	28	④	3.05	1.08	159	④	
スタンダード8:「教職意識」	3.72	0.86	32	①	3.99	0.85	159	①	
スタンダード9:「自己改善力」	2.45	0.90	29	⑤	2.87	0.93	159	⑤	*
スタンダード10:「連携・協働」	1.82	1.09	29		2.03	1.09	159		
スタンダード11:「学校理解力」	2.30	0.99	29		2.53	1.02	159		

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

第2節 実地教育Ⅰにおける実習到達度

次に、策定した実地教育Ⅰの実習到達規準に基づき、実習生が実習到達規準についてどの程度到達できているのかを調べた。質問紙調査を用いて、実習後の62項目の到達度を把握するために、「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件法で回答を求めた。その平均値を示したものが表3である。

表3によれば、実地教育Ⅰの実習到達規準については、スタンダード1「子ども理解力」の「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」、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「8.すべての子どもに平等・公平に接することができる」「10.子どもと対話的なコミュニケーションができる」では、平均値が3.5以上を示しており、学生の自己評価も程度の差はあるものの「身についている」という肯定的な回答の方が多い。しかし、スタンダード8「教職意識」の項目についてはすべて平均値が3.5以下であった。なかでも、到達目標の妥当性で平均値4.0以上の項目（「41.」「44.」「45.」）の平均値は3.5以下であり、学生の自己評価としては低い。また同様に、スタンダード9「自己改善力」の「52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている」についても平均値は3.10であり、決して高い値ではない。

以上の結果から、実地教育Ⅰを通して、スタンダード1「子ども理解力」の「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」とスタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」の「8.すべての子どもに平等・公平に接することができる」「10.子どもと対話的なコミュニケーションができる」については到達できていると判断している学生の方が多いが、スタンダード8「教職意識」は実習到達規準としての要求水準の高さに比して、到達できている学生はあまり多くはない。同様にスタンダード9「自己改善力」の「52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている」についても、到達度はあまり高くはなかった。

この原因は、実地教育Ⅰの実習期間が5日間と短く、各実習校への観察・参加も最大2日であることから、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の達成感は得られても、「教職意識」の項目や「自己研鑽への意欲や向上心」について十分な達成感が得られなかったことが考えられる。また、もう一つ考えられることは、大学に入学して間もない学生が「教職意識」の項目や「自己研鑽への意欲や向上心」の到達度を適切に自己評価できるほど自己理解ができていなかった可能性があることである。

表3 実地教育Iにおける学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。	2.50	0.91	159	2.97	0.88	159	***
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。	2.29	0.90	157	3.13	0.89	157	***
* 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。	3.32	1.00	159	3.61	0.97	159	**
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。	3.31	0.98	157	3.49	0.90	157	
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。	2.53	1.03	158	2.12	0.87	158	***
6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	2.73	0.98	158	2.97	0.86	158	*
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。	2.61	0.88	158	2.73	0.91	158	
* 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.57	0.98	159	3.54	0.94	159	
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。	3.70	0.83	159	3.62	0.88	159	
* 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	3.57	0.88	159	3.72	0.97	159	
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。	1.81	0.81	159	1.61	0.83	159	**
12.教具やワークシートの準備ができる。	2.02	0.93	159	1.64	0.86	159	***
13.教材研究ができる。	1.86	0.85	159	1.60	0.87	159	**
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。	1.74	0.78	159	1.47	0.74	159	***
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。	2.01	0.88	159	1.62	0.85	159	***
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。	1.69	0.70	159	1.89	0.90	159	*
17.各教科内容の知識を持っている。	2.48	0.93	159	2.37	1.04	159	
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。	1.92	0.86	158	2.04	0.95	158	
19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	1.73	0.81	158	1.78	0.88	158	
20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	1.58	0.69	157	1.69	0.86	157	
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。	1.85	0.84	158	1.86	0.91	158	
22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	2.15	0.96	157	2.32	1.07	157	
23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	2.09	0.94	158	2.03	0.97	158	
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。	2.08	0.94	157	1.84	0.90	157	*
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。	1.94	0.95	158	1.80	0.95	158	
26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	2.11	0.93	157	2.12	1.12	157	
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。	1.97	0.92	158	1.92	0.99	158	
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。	2.03	0.96	158	2.01	0.99	158	
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。	2.02	0.86	155	2.04	0.95	155	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	1.74	0.85	154	1.64	0.92	154	
31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	2.12	0.98	154	2.06	1.03	154	
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。	2.07	0.96	154	1.99	1.03	154	
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。	2.33	0.97	153	1.93	1.00	153	***
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	2.65	0.96	153	2.22	1.10	153	***
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	2.37	0.98	154	2.17	1.04	154	*
36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	2.75	0.94	155	2.95	1.07	155	*
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。	2.81	1.05	155	2.95	1.07	155	
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。	2.14	0.97	155	2.30	1.02	155	
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。	2.62	0.98	154	2.82	1.04	154	*
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。	2.75	1.01	154	2.57	1.14	154	

	〈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。	2.87	1.04	156	3.28	1.01	156	***
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。	3.15	1.00	156	3.28	1.01	156	
* 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。	3.08	1.02	156	3.38	0.93	156	***
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	3.09	0.99	155	3.46	0.99	155	***
** 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。	3.08	1.01	155	3.42	1.03	155	***
* 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.16	1.00	156	3.47	1.02	156	***
47.教師としてしっかりと教育理念や教育観を持っている。	2.65	1.04	156	2.73	1.06	156	
* 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	2.95	1.02	155	3.30	0.98	155	***
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。	2.24	0.93	156	2.09	0.99	156	
50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	1.81	0.86	156	1.92	0.90	156	
51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	2.19	0.94	156	2.31	1.09	156	
* 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.17	1.12	155	3.10	1.20	155	
53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	2.54	0.94	155	2.74	1.04	155	*
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。	2.33	1.01	155	1.94	1.07	155	***
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。	2.70	1.14	155	1.79	1.00	155	***
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。	2.74	1.15	154	1.77	1.03	154	***
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	2.88	1.12	155	1.72	0.96	155	***
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。	2.47	0.93	156	2.23	1.06	156	**
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	2.35	0.91	156	2.12	0.98	156	**
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。	2.29	0.92	156	2.05	1.00	156	**
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。	2.07	0.92	156	1.84	0.91	156	**
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。	2.23	1.00	155	2.12	1.01	155	

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅰ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)「実習指導教諭」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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、* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.001$ を意味する。

第3節 実地教育Ⅰにおける実習生の成長度

(1) 実地教育Ⅰの実習到達規準ごとにみた実習生の成長度

実地教育Ⅰにおける学生の到達度は以上のような結果が得られたが、その結果を実地教育Ⅰによる学生の成長度の観点から捉え直したい。

実地教育Ⅰに関する事前・事後調査の到達度の結果を平均値で示したものが表3である。表3の結果を見ると、スタンダード1「子ども理解力」の「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」は事前と事後の平均値について1%水準で有意差が認められ、実習を通して自己評価が高まっていることが分かる。ところが、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「8.すべての子どもに平等・公平に接することができる」と「10.子どもと対話的なコミュニケー

ションができる」は事前と事後の平均値に有意差はなく、実地教育 I による成長の跡は見られない。また、スタンダード 9 「自己改善力」の「52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている」についても事前と事後の平均値に有意差は認められなかった。つまり、実地教育 I では「子どもに対するコミュニケーション力」や「意欲や向上心」は必要だが、伸ばしにくいと言えそうである。

しかし、スタンダード 8 「教職意識」の項目については、実地教育 I の実習到達規準として策定した項目のみに 0.1%水準で有意差が認められた。つまり、これらの項目は事後の到達度としては 3.5 以下の平均値であったが、実地教育 I による成長度は大変大きいといえる。この結果から、スタンダード 8 「教職意識」において実習到達規準の妥当性の平均値 4.0 以上を示した項目が多かったのは、学生の「教職意識」の成長度が大きかったことを反映していると推察される。

(2) スタンダードごとにみた実地教育 I での成長度

さらに、スタンダードごとに事前と事後の到達度の平均値を算出し、その差の比較の結果を示したものが表 3-1 である。

表 3-1 スタンダードによる実地教育 I 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」	2.78	0.75	159	③	3.05	0.64	159	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」	3.36	0.69	159	①	3.40	0.69	159	①	
スタンダード3:「企画・計画力」	1.89	0.73	159		1.59	0.75	159		***
スタンダード4:「学習指導力」	1.97	0.70	159		1.98	0.78	159		
スタンダード5:「評価力」	1.99	0.79	155		1.93	0.86	155		
スタンダード6:「学級経営力」	2.58	0.84	155		2.45	0.87	155		
スタンダード7:「生徒指導力」	2.50	0.85	155		2.56	0.92	155		
スタンダード8:「教職意識」	3.00	0.78	156	②	3.29	0.75	156	②	***
スタンダード9:「自己改善力」	2.39	0.75	159		2.43	0.81	156		
スタンダード10:「連携・協働」	2.66	0.97	155		1.80	0.92	155		***
スタンダード11:「学校理解力」	2.28	0.80	156		2.07	0.87	156		

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

表 3-1 の結果をみても、事前も事後もスタンダード 2 「子どもに対するコミュニケーション力」の平均値は高いが、事前と事後の平均値に有意差はみられない。ところが、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」については、事前と事後の平均値に 0.1%水準で有意差が認められた。つまり、スタンダードという大きな枠組みで捉えても、スタンダード 1 と 8 については実習生の成長度は大きく、実地教育 I の実習到達規準の妥当性の平均値と整合していると考えられる。

(別惣 淳二)

第5章 実地教育Ⅱの実習到達規準作成と学生の実習成果

第1節 実地教育Ⅱの実習到達規準と妥当性

(1) 実習指導教諭の回答による実地教育Ⅱの実習到達規準の策定

実地教育Ⅱは、兵庫県立嬉野台生涯教育センター主催の「ユースセミナー（サマーセミナー）」などに学部2年生が指導補助員として参加し、社会教育における青少年教育活動に参加する児童及び生徒の観察及び参加実習を行うものである。この実習は学部3年次の実地教育Ⅲ（附属学校園での4週間の教育実習）の事前指導（必修1単位）として位置づけられており、「(1)豊かな自然環境における児童・生徒の活動の様子や集団生活のなかでの児童・生徒の特性を観察し、理解する。(2)野外活動の意義及びその基本的な理論と実技を理解し、さらに野外活動指導法を修得する。(3)社会教育の実際を見学し、社会教育における青少年教育に参加することによって教育のあり方を考察する」ことを目的としている。

主な実習内容は、6月に行われる1泊2日の事前指導と7月下旬から8月下旬にかけて学生が希望したコースに分かれて実施する原則3泊4日の観察参加実習に分けられる。事前指導では、①実地教育体系における実地教育Ⅱの目的と意義、内容及び観察参加実習の方法、②野外活動における児童・生徒の観察と指導のポイント、③社会教育における青少年指導の意義、④野外活動におけるリスクマネジメント、⑤野外活動の実際とその指導法、⑥野営実習、野外ゲーム、応急処置等の野外活動指導法についての実習を行っている。また、3泊4日の観察参加実習では、学生は実習生として3つの課題に取り組むことになる。1つは、「ユースセミナー」などの社会教育の青少年指導のコースに野外活動等の指導補助員として参加すること、2つは各コースの共通課題としての「うれしの夏まつり（キャンプファイヤー）」を配属の実習生全員で協力して、企画・実施・反省を行うこと。3つは配属コースの児童・生徒の中から、抽出者2名を選んで観察実習を行うことである。

この実地教育Ⅱについて、第3章で開発した小学校教員養成スタンダードに基づいて実習到達規準を策定しようとした。そのため、質問紙調査では平成19年度の実地教育Ⅱが終了した後の9月に実習施設である兵庫県立嬉野台生涯教育センターと他の社会教育

施設において実習指導にあたった教員に回答を依頼し、スタンダード11までの62項目の内容が実地教育Ⅱの実習到達目標として設定する上でどの程度妥当かを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。その5件法の回答を数値と見なし、平均値を算出した結果が表4である。

表4の回答結果では、平均値3.50以上4.00未満の項目番号の前に「*」を付した。この場合の平均値3.5以上というのは、「3. どちらともいえない」に回答した者よりも「4. どちらかといえば妥当である」に回答した者の方が多いことを意味することから、実習到達目標としてある程度妥当であると判断できる基準値になると考えた。また、平均値4.00以上の項目番号の前には「**」を付した。これは、平均値3.50以上4.00未満の場合よりもさらに「妥当である」という肯定的な回答が多く、「4. どちらかといえば妥当である」と「5. 妥当である」に回答した割合が非常に高いことを示していることから、実習到達目標としてかなり妥当性の高い項目であると考えられる。

これらの2つの基準値に従って表4の結果をみていくと、3.50以上4.00未満の平均値を示した項目は、スタンダード1「子ども理解力」では「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」(3.71)と「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」(3.50)であった。スタンダード4「学習指導力」では、「22. 子ども自身が自発的に活動するように指導ができる」(3.86)、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」(3.71)が該当した。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」(3.79)、スタンダード9「自己改善力」については、「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」(3.86)、「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」(3.57)の3つがあげられ、スタンダード9「自己改善力」については、「52. 自己研鑽への意欲や向上心を持っている」(3.86)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」(3.79)が該当した。

一方、4.00以上の平均値を示した項目は、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ごとの発達段階や特徴を理解している」(4.07)、「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」(4.57)、「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」(4.43)の3つであった。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」では、4つのすべての項目、

表4 実地教育Ⅱにおける実習指導教諭と学部2年生の到達目標の妥当性

	〈実習指導教諭〉			〈学部2年生〉			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。	4.07	0.73	14	3.73	0.77	160	
* 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。	3.71	1.33	14	3.70	0.85	160	
** 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。	4.57	0.94	14	4.35	0.77	159	
** 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。	4.43	0.76	14	4.32	0.70	158	
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。	2.14	1.03	14	2.97	0.86	158	***
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.50	0.76	14	3.85	0.81	158	
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。	4.36	0.75	14	3.98	0.77	160	
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	4.21	0.80	14	3.98	0.84	160	
** 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。	4.50	0.65	14	4.09	0.84	160	
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.62	0.65	13	4.33	0.79	160	
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。	2.07	1.00	14	2.88	0.96	160	**
12.教具やワークシートの準備ができる。	2.36	1.22	14	2.91	1.01	160	
13.教材研究ができる。	2.14	1.23	14	2.83	1.00	160	*
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。	1.71	0.91	14	2.55	0.97	159	**
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。	2.86	1.29	14	3.39	0.98	160	
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。	1.86	1.29	14	2.80	1.05	160	**
17.各教科内容の知識を持っている。	1.71	0.99	14	2.80	1.05	160	***
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。	1.64	1.01	14	2.73	1.04	160	***
19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	1.71	0.99	14	2.80	1.00	160	***
20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	2.57	1.02	14	3.06	1.00	160	
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。	1.93	1.00	14	2.89	1.09	160	**
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	3.86	1.03	14	4.06	0.92	159	
23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	3.00	1.18	14	3.67	1.03	160	*
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。	2.50	1.23	14	3.24	1.12	160	*
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。	2.36	1.15	14	3.19	1.04	160	**
26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	2.93	1.39	14	3.56	1.07	160	*
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。	2.36	1.15	14	3.37	0.99	160	***
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。	2.79	1.05	14	3.71	0.87	160	***
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。	1.86	1.03	14	2.99	1.04	160	***
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	1.57	0.94	14	2.46	1.12	160	**
31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	1.71	0.91	14	2.98	1.07	160	***
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。	1.93	1.07	14	3.06	1.02	160	***
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。	2.64	1.08	14	3.17	1.05	159	
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	3.14	1.23	14	3.75	1.07	159	*
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	3.43	1.22	14	3.74	1.06	159	
36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.23	1.09	13	4.01	1.05	159	*
* 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。	3.71	1.33	14	4.23	0.83	159	
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。	3.29	0.73	14	3.70	0.93	159	
** 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。	4.36	0.75	14	4.26	0.85	159	
** 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。	4.14	0.86	14	4.25	0.84	159	

	〈実習指導教諭〉			〈学部2年生〉			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。	3.79	1.19	14	3.85	1.04	159	
** 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。	4.36	0.93	14	4.31	0.80	159	
** 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。	4.64	0.63	14	4.47	0.81	159	
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.14	1.03	14	4.30	0.82	159	
* 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。	3.86	1.10	14	4.25	0.83	159	
** 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	4.57	0.65	14	4.38	0.79	159	
* 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。	3.57	1.09	14	3.87	0.91	159	
** 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	4.57	0.65	14	4.47	0.76	159	
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。	2.93	1.27	14	3.64	0.91	159	**
50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	2.14	1.10	14	3.07	1.00	159	***
51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	2.50	1.29	14	3.58	1.03	159	***
* 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.86	1.03	14	3.94	0.83	159	
* 53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	3.79	0.80	14	3.87	0.92	159	
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。	3.00	1.36	14	3.78	0.94	160	
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。	2.64	1.34	14	3.38	1.10	160	*
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。	2.50	1.29	14	3.49	1.15	160	**
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	1.79	1.12	14	2.71	1.12	160	**
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。	2.64	1.08	14	3.44	1.03	160	**
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	2.07	0.83	14	3.16	1.11	160	***
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。	2.21	0.98	14	3.03	1.06	160	**
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。	1.93	1.14	14	2.88	0.98	160	***
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。	2.14	0.95	14	3.08	1.03	160	***

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅱの到達目標として「5. 妥当である 4. どちらかと言えば妥当である 3. どちらとも言えない 2. どちらかと言えば妥当ではない 1. 妥当ではない」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」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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、* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.001$ を意味する。

すなわち、「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」(4.36)、「すべての子どもに平等・公平に接することができる」(4.21)、「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」(4.50)、「10. 子どもと対話的なコミュニケーションができる」(4.62)において4.00以上の平均値が得られた。

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」(4.36)と「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」(4.14)の2項目が該当した。

スタンダード8「教職意識」については、「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」(4.36)、「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」(4.64)、「44. 教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」

(4.14)、「46. 人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」(4.57)、「48. 子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている」(4.57) の5項目が該当した。

以上のような実地教育Ⅱの実習指導教諭の回答から、以下の4つのことが考えられる。1つは、実地教育Ⅱが野外活動等の活動に取り組む子どもと直接関わり、観察を通じてその子どもたちの特性を理解することを目的としていることから、「子ども理解力」と「子どもに対するコミュニケーション力」が到達目標として非常に重要であるという肯定的な回答が得られたことは妥当であるということである。2つは、実地教育Ⅱの実習が社会教育における青少年教育活動への指導的参加でありながら、「学習指導力」「学級経営力」「生徒指導力」などのある種学校教育に関わる指導的能力も求められると実習指導教諭が認識していることである。3つは、実地教育Ⅱにおいても学生が指導的役割を担う以上、「教職意識」は当然必要とされる資質能力であるということである。特に、主な活動内容が野外活動ということもあって、子どもたちへの安全指導、危機管理意識は実習生が必ず身につけなければならない資質能力であるといえる。4つは、「自己研鑽への意欲と向上心」や「自己の行動を客観的に見ること」などといった「自己改善力」は、実習において学生が教師としての資質能力を身につけ、自己成長を遂げていくためには不可欠な能力であるということである。

以上のことから、実地教育Ⅱの目的、さらには実地教育Ⅲの事前指導という意味合いから考えても、平均値3.50以上の項目は実地教育Ⅱの実習到達規準として妥当であると考えられる。

(2) 実習生の回答からみた実習指導教諭の実習到達規準の妥当性

実地教育Ⅱの実習指導教諭が回答した妥当性の平均値がどの程度妥当であるのかを検討するために、実地教育Ⅱを履修した学部2年生にも同様の質問紙調査を実施した。その結果を先ほどの実習指導教諭の平均値と並記して示したものが表4である。表4の結果から2つの特徴的な傾向が読み取れる。1つは、実習指導教諭と学部2年生の平均値についてt検定を施した結果に注目すると、有意差が得られた項目はすべて実習指導教諭の平均値よりも学部2年生の平均値の方が値が大きいということである。もう一つの特徴は、実習指導教諭の回答の平均値が3.50以上の項目については、実習生の回答の平均値との間に有意差が認められないということである。

つまり、前者の傾向は、差のあった項目については実習指導教諭と学部2年生との間

で判断基準ないしは評価基準にズレがあり、学部2年生の方が「妥当である」と高く評価しているということなのである。ところが、後者の傾向は、実習指導教諭の平均値で3.50以上の項目に関しては、実習指導教諭と学部2年生の妥当性の回答に差がなかったということになる。

したがって、実習指導教諭の平均値で3.50以上の項目は、学部2年生も同様の回答しており、実習指導教諭の回答結果から策定した実習到達規準は妥当であると判断できる。

(3) スタンダードからみた実地教育Ⅱの実習到達規準の妥当性

上述の実習指導教諭と学部2年生の各項目の平均値を、さらにスタンダードごとの平均値にして示した結果が表4-1である。表4-1の結果が示すように、実習指導教諭と学部2年生の平均値の高い順に順位をつけると、1位と2位のスタンダードが逆転しているものの、7位までのスタンダードの内容は一致している。特に、1位から4位までのスタンダード（「子どもに対するコミュニケーション力」、「教職意識」、「生徒指導力」「子ども理解力」）については、実習指導教諭と学部2年生の平均値の間に有意差はなく、両者が共通して実地教育Ⅱにおいて身につける必要のある資質能力であると捉えている。

以上のことから、1位と2位のスタンダードが逆転しているが有意差もなく、7位までの平均値の順位に違いはないため、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7「生徒理解力」、スタンダード8「教職意識」を中心に実地教育Ⅱの実習到達規準を作成することは妥当であると考えられる。

表4-1 スタンダードによる実地教育Ⅱの到達目標の妥当性

	〈実習指導教諭〉				〈学部2年生〉				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」	3.74	0.61	14	④	3.81	0.55	160	④	
スタンダード2:「子どもに対するコミュニケーション力」	4.43	0.59	14	①	4.09	0.67	160	②	
スタンダード3:「企画・計画力」	2.22	0.96	14		2.91	0.81	160		**
スタンダード4:「学習指導力」	2.40	0.83	14		3.22	0.73	160		***
スタンダード5:「評価力」	1.77	0.95	14		2.87	0.90	160		***
スタンダード6:「学級経営力」	3.23	1.07	14	⑤	3.78	0.83	159	⑤	*
スタンダード7:「生徒指導力」	3.93	0.56	14	③	4.07	0.73	159	③	
スタンダード8:「教職意識」	4.19	0.69	14	②	4.24	0.66	159	①	
スタンダード9:「自己改善力」	3.04	0.75	14	⑥	3.62	0.72	159	⑥	**
スタンダード10:「連携・協働」	2.48	1.07	14	⑦	3.34	0.86	160	⑦	***
スタンダード11:「学校理解力」	2.20	0.82	14		3.12	0.88	160		***

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

第2節 実地教育Ⅱにおける実習到達度

次に、策定した実地教育Ⅱの実習到達規準に基づき、実習生が実習到達規準についての程度到達できているのかを調べた。質問紙調査を用いて、実習後の62項目の到達度を把握するために、実習生自身に「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件法で回答を求めた。その平均値を示したものが表5である。

表5の結果からわかることは、まず、スタンダード1「子ども理解力」では「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」(4.13)と「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」(4.02)は平均値4.00以上の値を示しており、「身についている」と肯定的に回答する者が多い。また、「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」(3.67)も平均値3.50以上の値を示しており、ある程度の者が少し身についているといえる。しかし、「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」(3.48)と「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)では共に平均値が3.50以下となった。これらの項目は、子どもの発達段階などの一般的も、理論的な知識・理解、そして子どもを観察する方法などの専門的知識であり、学生たちの専門的知識に対する自信のなさが表れていると考えられる。

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」では、「10. 子どもと対話的なコミュニケーションができる」(4.14)が「身についている」と肯定的な回答する者が多い。その一方で、「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)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」(3.86)は3.50以上の平均値を示し、ある程度の者が少し身についているといえるが、十分に身についているとはいえない。さらに、「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」(3.45)は平均値が3.50以下となった。この結果から、子どもたちと対話的なコミュニケーションをとることは得意だが、子どもとのコミュニケーションを通しての教育技術は十分に身についていないことがわかる。

スタンダード4「学習指導力」の「22. 子ども自身が自発的に活動するように指導ができる」(3.54)やスタンダード6「学級経営力」の「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」(3.78)、さらにはスタンダード7「生徒指導力」の「39.

表5 実地教育Ⅱにおける学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。	2.60	0.84	159	3.48	0.73	159	***
* 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。	2.77	0.88	159	3.45	0.70	159	***
** 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。	3.38	0.87	160	4.13	0.77	160	***
** 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。	3.53	0.82	159	4.02	0.68	159	***
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。	2.74	0.93	160	2.80	0.91	160	
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.11	0.85	159	3.67	0.73	159	***
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つた対応や指導を冷静に判断できる。	2.82	0.83	158	3.45	0.79	158	***
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.57	0.82	159	3.67	0.89	159	
** 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。	3.68	0.76	159	3.86	0.78	159	*
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	3.71	0.82	159	4.14	0.73	159	***
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。	2.12	0.85	159	2.65	0.94	159	***
12.教具やワークシートの準備ができる。	2.23	0.89	159	2.69	0.97	159	***
13.教材研究ができる。	2.14	0.88	159	2.55	0.95	159	***
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。	2.08	0.87	158	2.38	0.96	158	***
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。	2.33	0.91	159	3.02	0.92	159	***
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。	2.09	0.88	159	2.47	0.95	159	***
17.各教科内容の知識を持っている。	2.44	0.88	158	2.55	0.92	158	
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。	2.21	0.84	159	2.47	0.95	159	**
19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	1.99	0.88	159	2.46	0.89	159	***
20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	2.08	0.96	157	2.49	0.94	157	***
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。	2.39	0.89	158	2.68	0.96	158	***
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	2.59	0.95	157	3.54	0.81	157	***
23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	2.48	0.92	159	3.21	0.92	159	***
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。	2.43	0.93	159	3.01	0.99	159	***
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。	2.28	0.89	159	2.84	0.93	159	***
26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	2.53	0.97	159	3.19	1.06	159	***
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。	2.30	0.88	159	2.91	0.93	159	***
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。	2.40	0.87	158	3.16	0.83	158	***
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。	2.73	0.92	156	2.87	0.96	156	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	2.45	0.88	155	2.39	1.04	155	
31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	2.59	0.99	155	2.68	0.98	155	
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。	2.50	0.91	155	2.83	0.93	155	***
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。	2.54	0.90	155	2.82	0.98	155	**
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	2.88	0.92	154	3.34	1.01	154	***
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	2.48	0.90	154	3.26	1.04	154	***
36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.05	0.85	154	3.69	0.98	154	***
* 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。	3.06	0.86	155	3.78	0.87	155	***
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。	2.55	0.92	155	3.19	0.96	155	***
** 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。	2.77	0.84	155	3.62	0.74	155	***
** 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。	2.85	0.90	155	3.69	0.87	155	***

	〈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。	3.03	0.86	155	3.38	0.86	155	***
** 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。	3.36	0.85	154	4.01	0.81	154	***
** 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。	3.36	0.75	154	3.95	0.76	154	***
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	3.25	0.78	155	3.73	0.78	155	***
* 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。	3.36	0.84	155	3.73	0.86	155	***
** 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.37	0.88	155	3.84	0.80	155	***
* 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。	2.84	0.82	155	3.32	0.83	155	***
** 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.27	0.84	155	3.94	0.81	155	***
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。	2.57	0.81	156	3.04	0.86	156	***
50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	2.26	0.84	155	2.72	0.89	155	***
51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	2.62	0.91	156	3.21	0.90	156	***
* 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.33	0.93	156	3.67	0.76	156	***
* 53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	2.85	0.90	156	3.38	0.81	156	***
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。	2.65	0.94	156	3.37	0.89	156	***
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。	2.92	1.02	157	3.04	0.97	157	
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。	3.03	0.95	157	3.10	1.01	157	
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	2.81	1.01	156	2.51	1.01	156	**
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。	2.81	0.91	156	3.02	0.97	156	*
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	2.56	0.88	156	2.76	1.00	156	*
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。	2.46	0.82	156	2.65	0.93	156	*
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。	2.28	0.87	156	2.52	0.93	156	**
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。	2.41	0.87	155	2.70	0.96	155	**

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅱ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)「実習指導教諭」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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、*: $p<0.05$ 、**: $p<0.01$ 、***: $p<0.001$ を意味する。

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」(3.62)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」(3.69)はいずれも3.50以上の平均値を示し、ある程度の者が少し身についていると答えている。しかし、「生徒指導力」の項目については要求水準の高さに比して、「身についている」と回答できる実習生はあまり多くない。

スタンダード8「教職意識」では、「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」(4.01)が平均値4.00以上の値を示し、多くの学生が「身についている」と回答しているが、「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」(3.95)、「44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」(3.73)、「46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」(3.84)、「48.子どもの

安全を確保する危機管理意識を持っている」(3.94)の4項目については、要求水準の高さに比して、平均値4.00に満たなかった。そのほか、「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」(3.73)が3.50以上の平均値を示したが、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」(3.38)と「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」(3.32)では平均値が3.50に達していないことから、あまり「身につけている」とはいえない。

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」(3.67)が3.50以上の平均値を示したことから、ある程度の者が少し身につけていると答えている。ところが、「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)は平均値が3.50に達していないため、あまり「身につけている」とはいえない。

以上の結果から、子どもとの対話的なコミュニケーションをとったり、それを通じて個々の特性を理解したり、子どもと直接関わっていく能力は身につけているが、具体的な教育実践として個々の子どもに対応したり、指導を行ったりすることには自信がない学生が多く、あまり身につけているとはいえない。また、子ども理解や子どもの観察などに関わる知識や方法についてもあまり身につけているとはいえない。また、「教職意識」として「子どもと共に活動に取り組む構え」は持っているが、安全指導、危機管理意識、人間的な温かさ・親しみやすさ、教育者としての素直さ・謙虚さ・協調性などには十分には「身につけている」とは回答できない状況にあった。ましてや「教師としての自己の行動を客観的に見ること」ができない学生も多い。

このように、要求水準に達している項目もあれば、達していない項目もある。その理由としては、実地教育Ⅰ以降、ほとんどの学生は実際の子どもと教育現場で接する機会を持たず、2年生のこの時期に3泊4日の観察参加実習を迎えるため、学生の実践的力量形成において効果的な面も見られる一方で、4日間では実地教育Ⅱの実習到達規準を到達することができなかった学生もいると考えられる。もう一つの考えられる理由は、配属されたコースの内容（例えばキャンプ系コースではないコースに配属されること）や、各コースの実習期間が異なるため、学生の実習成果が一律ではないということである。

第3節 実地教育Ⅱにおける実習生の成長度

(1) 実地教育Ⅱの実習到達規準ごとにみた実習生の成長度

さらに、以上にみた実地教育Ⅱにおける学生の実習到達度を、実地教育Ⅱにおける学生の成長度の観点から捉え直したい。

実地教育Ⅱに関する事前・事後調査の到達度の結果を平均値で示したものが表5である。表5の結果を見ると、スタンダード1「子ども理解力」において実習到達規準として策定した項目はすべて事前と事後の平均値の間に0.1%水準で有意差が認められ、実地教育Ⅱの経験を通して自己評価が高まっている。スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」においては、「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」と「10. 子どもとの対話的なコミュニケーションができる」で0.1%水準で認められるほか、「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」では5%水準で有意差が認められた。しかし、「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」は有意差が認められなかった。このことから、「子どもに対するコミュニケーション力」の中でも、「すべての子どもに平等・公平に接することができる」や「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」といった内容は実習によって「身についた」と実感しにくい能力と言えよう。

スタンダード4「学習指導力」の「22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる」、スタンダード6「学校経営力」の「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」、スタンダード7「生徒指導力」の「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」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」では、すべて0.1%水準で有意差が認められた。

スタンダード8「教職意識」では、すべての項目について0.1%水準で有意差が認められた。さらに、スタンダード9「自己改善力」の「52. 自己研鑽への意欲や向上心を持っている」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」でも0.1%水準で有意差が認められた。

以上の結果から、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「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」を除けば、先の実地教育Ⅱの実習到達規準として策定したすべての項目で事前と事後で差があり、実地教育Ⅱにおける実

習生の成長度は非常に大きいことがわかる。

(2) スタンダードごとにみた実地教育Ⅱでの成長度

上記の結果を、さらにスタンダードごとの平均値に算出し直して、その差の比較の結果を示したものが表5-1である。

表5-1 スタンダードによる実地教育Ⅱ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」	3.02	0.63	160	③	3.59	0.49	160	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」	3.45	0.57	159	①	3.78	0.58	159	①	***
スタンダード3:「企画・計画力」	2.18	0.74	159		2.66	0.76	159		***
スタンダード4:「学習指導力」	2.32	0.71	159		2.84	0.67	159		***
スタンダード5:「評価力」	2.57	0.80	156		2.69	0.83	156		
スタンダード6:「学級経営力」	2.79	0.71	155	⑤	3.37	0.79	155	⑤	***
スタンダード7:「生徒指導力」	2.73	0.72	155	⑥	3.50	0.68	155	④	***
スタンダード8:「教職意識」	3.23	0.56	155	②	3.74	0.54	155	②	***
スタンダード9:「自己改善力」	2.73	0.66	156	⑥	3.20	0.63	156	⑥	***
スタンダード10:「連携・協働」	2.85	0.82	157	④	3.00	0.75	157	⑦	*
スタンダード11:「学校理解力」	2.50	0.72	156		2.73	0.82	156		**

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

表5-1の結果を見ても、スタンダード5「評価力」以外はすべて事前と事後で有意差が認められた。特に「事後の到達度」において、平均値3.50以上（肯定的評価を示す）の各スタンダードの検定結果をみても0.1%水準で有意差が認められた。この平均値3.50以上のスタンダードは、実習到達規準の妥当性においても3.50以上の平均値が得られたスタンダードであり、「事後の到達度」の1位から4位までのスタンダードは実習生の成長度も大きいことが分かる。

したがって、実習到達度という観点では不十分な項目も存在するが、実習生の成長度という観点から捉えると「子ども理解力」「子どもに対するコミュニケーション力」「生徒指導力」「教職意識」に対する肯定的な自己評価を高めるだけの影響力を実地教育Ⅱの実習は持っているのである。

(別惣 淳二)

第6章 実地教育Ⅲの実習到達規準作成と学生の実習成果

第1節 実地教育Ⅲの実習到達規準と妥当性

(1) 実習指導教諭による実地教育Ⅲの実習到達規準の策定

実地教育Ⅲは、学部第3年次の学生が附属小学校（又は附属幼稚園）において小学校（又は幼稚園）での教育全般について4週間の教育実習を行い、「特に授業（又は保育）を中心とする基本的な教育方法及び技術を修得する」ことを主な目的としており、学生が「指導教員と小学校（又は幼稚園）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（又は幼児）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」ことを期して実施しているものである。

現在、実地教育Ⅲは、学部第3年次と大学院小学校教員養成プログラム第2年次が必修として履修しているが、本研究では学部カリキュラムにおける実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を作成することを目的としているため、大学院生は調査対象から除いた。また、実地教育Ⅲは附属幼稚園で実習を行っているコースもあるが、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、幼稚園実習者は調査対象から除いた。

まず最初に、第3章で開発した小学校教員養成スタンダードに基づいて実地教育Ⅲの実習到達規準を策定しようとした。質問紙調査では、実地教育Ⅲの実習校である本学附属小学校教諭と全国の国立附属小学校教諭に回答を依頼した。これは、本学の実地教育Ⅲに相当する「小学校主免実習（本実習）」が全国の国立附属小学校においても実施されていることを踏まえ、本学附属小学校教諭と全国の国立附属小学校教諭の回答の比較を視野に入れたからである。質問紙調査は、スタンダード11までの62項目の内容が実地教育Ⅲの実習到達目標として設定する上でどの程度妥当かを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。その5件法の回答を数値と見なし、本学附属小学校教諭の平均値を算出した結果が表6である。

表6の分析結果については、平均値3.50以上4.00未満の項目番号の前に「*」を付した。この場合、平均値3.50以上というのは「3. どちらともいえない」に回答した者

表6 実地教育Ⅲ（小学校実習）における実習指導教諭と学部3年生の到達目標の妥当性

	〈実習指導教諭〉			〈学部3年生〉			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。	3.67	0.62	15	3.61	1.03	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。	3.80	0.56	15	4.20	0.84	143	
** 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。	4.53	0.52	15	4.43	0.75	143	
** 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。	4.00	0.76	15	4.36	0.76	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。	2.33	1.05	15	2.65	1.07	142	
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.53	0.52	15	4.05	0.77	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つた対応や指導を冷静に判断できる。	3.67	0.62	15	4.02	0.86	143	
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	4.27	0.46	15	4.25	0.79	143	
** 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。	4.47	0.64	15	4.19	0.69	143	
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.07	0.80	15	4.34	0.69	143	
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。	3.93	0.59	15	4.41	0.82	143	**
** 12.教具やワークシートの準備ができる。	4.33	0.62	15	4.55	0.65	141	
** 13.教材研究ができる。	4.27	0.59	15	4.28	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。	2.80	0.78	15	3.13	1.22	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。	3.87	0.83	15	4.08	0.94	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。	4.00	0.66	15	3.80	1.00	143	
* 17.各教科内容の知識を持っている。	3.80	0.56	15	3.69	1.03	143	
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。	3.33	0.82	15	3.59	1.07	143	
19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	3.27	0.46	15	3.55	1.06	143	
20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	3.13	0.83	15	2.91	1.10	142	
** 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。	4.33	0.62	15	4.38	0.76	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。	3.67	0.72	15	4.22	0.88	143	*
* 23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	3.60	0.63	15	4.15	0.87	143	*
* 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。	3.93	0.59	15	4.27	0.79	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。	3.80	0.68	15	4.18	0.79	143	
* 26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	3.93	0.70	15	4.17	0.92	143	
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。	2.87	0.83	15	3.55	1.01	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。	3.07	0.59	15	3.99	0.86	143	***
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。	3.67	0.82	15	3.65	1.04	143	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	3.40	0.99	15	2.77	1.16	142	*
31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.20	0.94	15	3.64	1.10	141	
* 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。	3.73	0.80	15	3.74	1.05	143	
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。	2.33	0.82	15	2.45	1.16	143	
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	2.73	0.96	15	2.89	1.22	142	
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	2.67	0.82	15	2.83	1.05	142	
* 36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.67	0.72	15	4.10	0.86	143	
* 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。	3.80	0.86	15	4.09	0.91	142	
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。	3.47	0.99	15	3.48	1.07	143	
* 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。	3.80	0.56	15	3.91	0.89	143	
* 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。	3.67	0.62	15	3.89	0.95	142	

	〈実習指導教諭〉			〈学部3年生〉			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。	4.53	0.64	15	4.41	0.77	143	
** 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。	4.53	0.64	15	4.46	0.68	142	
** 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。	4.40	0.63	15	4.34	0.74	143	
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.33	0.82	15	4.47	0.70	143	
** 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。	4.60	0.63	15	4.48	0.70	143	
* 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.87	0.74	15	4.20	0.91	143	
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。	3.33	1.05	15	3.94	0.94	143	*
* 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.93	0.80	15	4.20	0.87	143	
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。	3.13	0.83	15	3.86	0.98	143	**
50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	3.27	0.88	15	4.01	0.88	143	**
* 51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	3.73	0.59	15	4.43	0.72	143	***
** 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	4.20	0.78	15	4.46	0.72	143	
53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	3.47	0.74	15	4.24	0.89	143	***
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。	2.60	1.24	15	2.50	1.16	143	
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。	1.93	0.88	15	1.87	1.06	143	
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。	1.93	0.96	15	1.85	1.11	143	
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	2.13	0.92	15	1.82	1.02	143	
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。	3.13	0.83	15	2.91	1.19	143	
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	3.00	0.85	15	2.65	1.17	143	
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。	2.87	0.83	15	2.64	1.16	143	
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。	2.93	0.88	15	2.83	1.16	143	
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。	2.73	0.70	15	3.07	1.17	143	

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅲの到達目標として「5. 妥当である 4. どちらかと言えば妥当である 3. どちらとも言えない 2. どちらかと言えば妥当ではない 1. 妥当ではない」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」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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。

よりも「4. どちらかといえば妥当である」に回答した者の方が多いことを意味することから、実習到達目標としてある程度妥当であると判断できる基準値になると考えた。また、平均値4.00以上の項目番号の前に「**」を付した。これは、平均値3.50以上4.00未満の場合に比べて「妥当である」という肯定的な回答が多く、「4. どちらかといえば妥当である」と「5. 妥当である」に回答した割合が非常に高い項目であることを意味する。

これらの基準値にしたがって表6の結果を見ていくと、3.50以上4.00未満の平均値を示した項目は、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」(3.67)と「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」(3.80)と「6. 子どもの個性、性格、人間関係」を理

解している」(3.53)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」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」(3.67)のみが該当した。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」(3.93)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」(3.87)の2項目が該当した。スタンダード4「学習指導力」では、「17. 各教科内容の知識を持っている」(3.80)、「22. 子ども自身が自発的に活動するように指導ができる」(3.67)、「23. 子どもに学習課題を持たせる指導ができる」(3.60)、「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」(3.93)、「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」(3.80)、「26. 授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる」(3.93)の6項目であった。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」(3.67)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」(3.73)の2項目が該当した。スタンダード6「学級経営力」においても「36. 学級内の友だち関係とその性質が把握できる」(3.67)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」(3.80)の2項目が該当した。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」(3.80)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」(3.67)の2項目であった。スタンダード8「教職意識」では「46. 人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」(3.87)と「48. 子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている」(3.93)の2項目が該当した。スタンダード9「自己改善力」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」(3.73)のみであった。

一方、4.00以上の平均値を示した項目は、スタンダード1「子ども理解力」では、「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」(4.53)と「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」(4.00)の2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」では、「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」(4.27)、「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」(4.47)、「10. 子どもと対話的なコミュニケーションができる」(4.07)の3項目であった。

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」

(4.33) と「13.教材研究ができる」(4.27) の2項目であった。

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」(4.00) と「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」(4.33) の2項目であった。

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」(4.53)、
「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」(4.53)、
「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」(4.40)、
「44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」(4.33)、
「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」(4.60) の5項目であった。

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」(4.20) のみが該当した。

以上の実地教育Ⅲの実習指導教諭の回答結果から、以下の5点が考えられる。1つは、実地教育Ⅲでは授業を中心に小学校での教育全般について実習することを目的としていることから、「*」と「**」の共存するスタンダードとして「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」「教職意識」「自己改善力」が挙げられること、「*」のみのスタンダードとして「評価力」「学級経営力」「生徒指導力」が挙げられることは妥当であるということである。

2つは、実地教育Ⅲは基本実習という位置づけもあることから、実習指導教諭は「子ども理解力」と「子どもに対するコミュニケーション力」に基礎を置きながら、1時間毎の授業計画、1時間毎の授業での学習指導、1時間の授業に焦点化した授業評価・学習評価を重視していることである。つまり、実地教育Ⅲでは、子どもとのコミュニケーションを通して「子ども理解力」の視点やスキルを身につけること、目の前の子どもを受容し、そこから授業計画を立てること、1時間の授業づくりに労力をかけて綿密に準備をすること、1時間毎のめあてを達成するための授業実践力を身につけること、1時間毎の授業のねらいを意識して授業評価を行うことに重点を置いていることが読み取れる。

3つは、実習中に「学級経営力」や「生徒指導力」を多く学ぶことは大切であるが、学校現場での豊富な経験が必要であり、実習中にそれらを完璧に身につけることは難しいという認識もあって、子どもたちの関係などをよく観察し、子どもたちとの直接的な関わりを通じて信頼関係をつくり、その上で指導することが目指されていると考

えられる。

4つは、小学校教師を目指すにあたって、教師としてふさわしい言葉遣い、社会人としての常識、謙虚さや協調性などの「教職意識」を学ぶことは実地教育Ⅲの最重要課題であり、多くの項目で高い平均値が示されたことは妥当であると考えられる。

5つは、実地教育Ⅲにおいて自己研鑽への意欲や向上心を持ち続け、自己の実践の省察と自己課題を見出すリフレクション能力の基礎を身につけることは、小学校教師になるために必要な資質能力であると認識されているということである。

以上のことから、実地教育Ⅲの目的及び4週間の実習期間でできることを勘案すると、平均値3.50以上の項目は実地教育Ⅲの実習到達規準として妥当であると考えられる。

(2) 実習生の回答からみた実習指導教諭の実習到達規準の妥当性

実地教育Ⅲの実習指導教諭が回答した妥当性の平均値がどの程度妥当であるのかを検討するために、実地教育Ⅲを履修した学部3年生にも同様の質問紙調査を実施した。その結果を先ほどの実習指導教諭の平均値と並記して示したものが表6である。表6の結果から、2つの特徴が見出せる。1つは、実習指導教諭の平均値で4.00以上の項目については学部3年生の平均値との間に有意差は認められないということである。もう1つは、実習指導教諭の平均値が3.50以上4.00未満の項目で学部3年生の平均値との間に有意差が認められた項目はスタンダード1「子ども理解力」の「6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している」、スタンダード3「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」、スタンダード4「学習指導力」の「22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる」と「23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる」、スタンダード9「自己改善力」の「51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる」の5項目であり、いずれも実習指導教諭よりも学部3年生の方が平均値が高いことである。

つまり、前者の特徴は、実習指導教諭の平均値で4.00以上の項目に関しては、実習指導教諭と学部2年生の妥当性の回答に差はないというである。後者の特徴は実習指導教諭の平均値で3.50以上4.00未満の項目に関しては、学部3年生の平均値と差がある項目が5項目あり、その5項目はいずれも学部3年生の方が「妥当である」と肯定的な回答をしているということである。これは学部3年生の意識が高いことを示すも

のであり、実地教育Ⅲで5項目の内容を身につけるべきであると実感した学生が多かったことを示している。

したがって、実習指導教諭の平均値で3.50以上を示している項目は、学部3年生も同様の回答をしており、実習指導教諭の回答結果から策定した実習到達規準は妥当であると判断できる。

(3) スタンダードからみた実地教育Ⅲの実習到達規準の妥当性

上述の実習指導教諭と学部1年生の各項目の平均値を、さらにスタンダード毎の平均値にして示した結果が表6-1である。表6-1の結果においても、t検定によって有意差が認められるスタンダードは、スタンダード1「子ども理解力」、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9「自己改善力」であり、上述の有意差が認められた項目のスタンダードと一致している。いずれのスタンダードも実習指導教諭よりも学部3年生の方が平均値は高い。

表6-1 スタンダードによる実地教育Ⅲ（小学校実習）の到達目標の妥当性

	〈実習指導教諭〉				〈学部3年生〉				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」	3.64	0.28	15	④	3.89	0.53	143	④	**
スタンダード2:「子どもに対するコミュニケーション力」	4.12	0.28	15	②	4.20	0.58	143	②	
スタンダード3:「企画・計画力」	3.84	0.31	15	③	4.09	0.68	143	③	*
スタンダード4:「学習指導力」	3.59	0.45	15	⑤	3.88	0.67	143	⑤	*
スタンダード5:「評価力」	3.50	0.78	15	⑦	3.45	0.86	143	⑦	
スタンダード6:「学級経営力」	3.04	0.55	15	⑧	3.27	0.74	143	⑧	
スタンダード7:「生徒指導力」	3.64	0.56	15	④	3.76	0.83	143	⑥	
スタンダード8:「教職意識」	4.19	0.46	15	①	4.31	0.57	143	①	
スタンダード9:「自己改善力」	3.56	0.54	15	⑥	4.20	0.66	143	②	***
スタンダード10:「連携・協働」	2.15	0.85	15		2.01	0.96	143		
スタンダード11:「学校理解力」	2.93	0.70	15		2.82	0.99	143		

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

また、実習指導教諭の平均値で3.00以上のスタンダードについて順位を付けると、1位から8位までで6位が異なるのみで、ほかは一致している。実習指導教諭の6位はスタンダード9「自己改善力」であるが、学部3年生の「自己改善力」の平均値はそれよりも高く2位であった。学部3年生の「自己改善力」の平均値が2位になったのは、実地教育Ⅲにおいて授業の反省の機会も多く、学生はリフレクションが自分たちの成長にとって重要であることをしっかりと意識していることが反映したものと考えられる。そして、学部3年生の6位はスタンダード6「生徒指導力」であり、実習指導教諭の平均値との間に有意差は見られなかった。

以上のように、実習指導教諭と学部3年生との実習到達規準の設定をめぐっては、スタンダードによって意識のズレはみられるものの、平均値の順位に大きな違いはなく、実習指導教諭が3.50以上の平均値を示したスタンダードについて、学部3年生も同程度かそれ以上の平均値を示したことから、「教職意識」を中心に「子どもに対するコミュニケーション力」、「企画・計画力」、「子ども理解」、「生徒指導力」、「学習指導力」、「自己改善力」によって実地教育Ⅲの実習到達規準を作成することは妥当であると考えられる。

(4) 全国国立附属小学校教員の回答からみた実習指導教諭の実習到達規準の妥当性

さらに、本学の実地教育Ⅲに相当する「小学校主免実習（本実習）」の指導にあっている全国国立附属小学校教員にも同様に、実地教育Ⅲ（小学校実習）の到達目標の妥当性についての質問紙調査に回答してもらい、その結果を平均値で示したものが表7である。

表7の結果を見ると、実地教育Ⅲの実習指導教諭の平均値が3.50以上を示した項目については、全国国立附属小学校教員の平均値とほとんど差はなく、有意差が認められたのは、スタンダード3「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」($p<.05$)とスタンダード4の「16.学習指導要領の内容を理解している」($p<.01$)のみであった。しかも、どちらの項目も、実地教育Ⅲの実習指導教諭の平均値の方が高かったことから、これらの項目の内容は本学の実地教育Ⅲで重視しているある種の特色であると捉えるべきであろう。

また、スタンダード毎に平均値を算出した結果を示したものが表7-1である。表7-1の結果を見ても、平均値3.00以上のスタンダードについてt検定の結果で有意差が認められたのは、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」とスタンダード3「企画・計画力」のみであり、そのほかのスタンダードは有意差が見られなかった。有意差が認められた2つのスタンダードについても、本学の実習指導教諭の平均値の方が高く、実地教育Ⅲにおいて重視している事柄として考えるべきであろう。

以上のことから、全国の国立附属小学校教員の妥当性の平均値と比較しても、ほとんど差はなく、実地教育Ⅲの実習指導教諭による回答から策定した実習到達規準は妥当であると考えられる。

表7 兵教大学附属小教諭と全国附属小教諭による実地教育Ⅲ（小学校実習）の到達目標の妥当性

	兵教大附属小教諭<全国附属小教諭>						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。	3.67	0.62	15	3.49	0.94	606	
* 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。	3.80	0.56	15	3.62	0.93	607	
** 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。	4.53	0.52	15	4.31	0.77	607	
** 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。	4.00	0.76	15	3.81	0.85	607	
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。	2.33	1.05	15	2.44	0.95	607	
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.53	0.52	15	3.37	0.90	607	
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。	3.67	0.62	15	3.45	0.89	606	
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	4.27	0.46	15	4.06	0.92	6.8	
** 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。	4.47	0.64	15	4.06	0.87	608	
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.07	0.80	15	4.04	0.88	608	
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。	3.93	0.59	15	3.50	0.97	606	*
** 12.教具やワークシートの準備ができる。	4.33	0.62	15	4.03	0.87	606	
** 13.教材研究ができる。	4.27	0.59	15	4.04	0.88	606	
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。	2.80	0.78	15	2.83	1.01	605	
* 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。	3.87	0.83	15	3.50	1.02	606	
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。	4.00	0.66	15	3.48	1.04	605	**
* 17.各教科内容の知識を持っている。	3.80	0.56	15	3.64	0.93	605	
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。	3.33	0.82	15	3.24	0.93	606	
19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	3.27	0.46	15	3.18	0.91	606	
20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	3.13	0.83	15	3.26	0.93	603	
** 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。	4.33	0.62	15	3.87	0.94	605	
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	3.67	0.72	15	3.48	0.91	606	
* 23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	3.60	0.63	15	3.58	0.93	606	
* 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。	3.93	0.59	15	3.74	0.83	606	
* 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。	3.80	0.68	15	3.45	0.87	606	
* 26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	3.93	0.70	15	3.64	0.91	605	
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。	2.87	0.83	15	2.95	0.94	603	
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。	3.07	0.59	15	3.38	0.92	605	
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。	3.67	0.82	15	3.42	0.98	602	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	3.40	0.99	15	2.88	0.94	602	*
31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.20	0.94	15	3.26	0.98	603	
* 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。	3.73	0.80	15	3.50	0.92	603	
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。	2.33	0.82	15	2.62	0.97	598	
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	2.73	0.96	15	3.16	1.00	601	
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	2.67	0.82	15	3.08	0.94	601	
* 36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.67	0.72	15	3.53	0.88	601	
* 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。	3.80	0.86	15	3.91	1.90	600	
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。	3.47	0.99	15	3.52	0.91	604	
* 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。	3.80	0.56	15	3.59	0.94	604	
* 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。	3.67	0.62	15	3.50	0.95	604	

	兵教大附属小教諭〈全国附属小教諭〉							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。	4.53	0.64	15	4.22	0.95	602		
** 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。	4.53	0.64	15	4.26	0.84	603		
** 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。	4.40	0.63	15	4.13	0.93	603		
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.33	0.82	15	4.34	0.84	603		
** 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。	4.60	0.63	15	4.32	0.90	603		
* 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.87	0.74	15	4.09	0.83	603		
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。	3.33	1.05	15	3.51	0.97	603		
* 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.93	0.80	15	3.90	1.00	603		
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。	3.13	0.83	15	3.40	0.92	601		
50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	3.27	0.88	15	3.31	0.90	600		
* 51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	3.73	0.59	15	3.64	0.91	600		
** 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	4.20	0.78	15	4.22	0.81	600		
53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	3.47	0.74	15	3.80	0.91	600		
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。	2.60	1.24	15	3.00	1.11	601		
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。	1.93	0.88	15	2.59	1.13	599	*	
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。	1.93	0.96	15	2.61	1.13	600	*	
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	2.13	0.92	15	2.76	1.18	598	*	
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。	3.13	0.83	15	3.07	1.00	602		
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	3.00	0.85	15	3.02	0.97	602		
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。	2.87	0.83	15	2.93	0.96	602		
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。	2.93	0.88	15	2.85	0.96	601		
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。	2.73	0.70	15	2.91	0.97	602		
(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅲの到達目標として「5. 妥当である 4. どちらかと言えば妥当である 3. どちらとも言えない 2. どちらかと言えば妥当ではない 1. 妥当ではない」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)「兵教大附属小教諭」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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。								

表7-1 スタンダードによる兵教大学附属小教諭と全国附属小教諭の実地教育Ⅲ（小学校実習）に関する到達目標の妥当性

	〈兵教大学附属小教諭〉				〈全国附属小教諭〉				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」	3.64	0.28	15	④	3.51	0.64	608	⑤	
スタンダード2:「子どもに対するコミュニケーション力」	4.12	0.28	15	②	3.90	0.74	608	②	*
スタンダード3:「企画・計画力」	3.84	0.31	15	③	3.58	0.78	606	③	**
スタンダード4:「学習指導力」	3.59	0.45	15	⑤	3.45	0.72	606	⑥	
スタンダード5:「評価力」	3.50	0.78	15	⑦	3.26	0.83	603	⑦	
スタンダード6:「学級経営力」	3.04	0.55	15	⑧	3.26	0.82	601	⑦	
スタンダード7:「生徒指導力」	3.64	0.56	15	④	3.54	0.82	604	④	
スタンダード8:「教職意識」	4.19	0.46	15	①	4.10	0.75	603	①	
スタンダード9:「自己改善力」	3.56	0.54	15	⑥	3.68	0.74	601	②	
スタンダード10:「連携・協働」	2.15	0.85	15		2.74	0.99	601		*
スタンダード11:「学校理解力」	2.93	0.70	15		2.96	0.87	602		

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

第2節 実地教育Ⅲにおける実習到達度

次に、策定した実地教育Ⅲの実習到達規準に基づき、実習生が実習到達規準についてどの程度到達できているのかを調べた。質問紙調査を用いて、実習後の62項目の到達度を把握するために、実習生自身に「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件法で回答を求めた。その平均値を示したものが表8である。

表8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」(3.29)の平均値が3.50以下の値を示していることから「身についている」と答えた学生は多くないが、その他の項目は3.50以上の平均値を示しており、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)の平均値が4.00以上の値を示した。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ったと実感している様子を読み取れるが、実際の子どもの関わりの中から、子ども一人ひとりの特性や個性を理解することは得意な学生が多い。

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以下の値を示していることから「身についている」と回答した学生は多くはないが、その他の項目では3.50以上の平均値を示しており、ある程度の者が少し身についていると言える。しかし、そうした項目でも十分に身についているとは言えず、実習指導教諭の要求水準に達していない学生が多い。

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)の平均値が3.50以上の値を示しており、ある程度の者が少し身についていると答えているが、「12.教具やワークシートの準備ができる」(3.93)、「13.教材研究ができる」(3.43)、「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)は実習指導教諭の要求水準を下回っており、「身についている」とはいえない。特に、教材研究については、授業づくりに際して相当な力不足を実感した様子を読み取れる。

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、知識・理解面の不

表8 実地教育Ⅲ（小学校実習）における学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れる。	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)「実習指導教諭」による到達目標の妥当性の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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。

十分さを自覚している様子が見取れる。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)の平均値が3.50以上の値を示したことから、ある程度の者が少し身についていると答えているが、それ以外の「21.」「22.」「23.」「25.」「26.」については3.50以下の平均値を示すものが多く、「身についている」と肯定的に評価している学生が少ない。

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を下回っており、「身についている」と答えた学生も少ない。したがって、これらの「評価力」の項目内容の到達度は不十分である。

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以上の値を示したことから、ある程度の者が少しは身についていると答えている。

しかし、スタンダード7「生徒指導力」では、「39.子どもの話を善く聞き、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)がともに3.50以下の平均値となったことから、身についているとはいえない状態にある。

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以外は、策定された実習到達規準の項目はすべて3.50以上の平均値を示した。しかし、「42.」「43.」「44.」「45.」の平均値が4.00以上の値を示さなかったことから、実習生は教師としての適切な言葉使いができていないと感じている学生が多く、活動では子どもと共に取り組みながら指導すること、活動での安全指導・安全への配慮ができること、社会人としての常識・ルールを守ること、教師としての謙虚さと協調性を持つことについて十分に身についていないと学生は認識している。

スタンダード9「自己改善力」の「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)は、3.50以上の平均値を示していることから、ある程度の者が少し身についていると答えているが、「52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている」(3.90)については3.50以上4.00未満の平均値を示したことから、十分に「身についてる」と答えている者は多くはなかった。

以上の結果から、実地教育Ⅲの実習到達規準に基づいて実習生の到達度を見ると、子どもに対する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、1時間の授業のねらいを明確にした学習指導を準備した教材・教具を利用しながら行うこと、その授業について事後の反省会で自己評価や授業分析を行うことについては、ある程度の者が少し身についていると回答している。つまり、実地教育Ⅲで実習生一人ひとりに課せられた授業実習を通して、1時間毎の授業づくりを行っていく基本的な能力はある程度身についていると考えられる。

しかし、実地教育Ⅲではある程度の者が少し身についていると答えている項目はあっても、十分身についていると実感している項目は「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項目のみである。逆に、実習指導教諭が示す実地教育Ⅲの実習到達規準に対して、あまり身につけているとはいえない項目が存在する。たとえば、「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」「教職意識」「自己改善力」には実習到達規準4.00以上の要求水準の高い項目も多数存在するが、学生の事後の到達度では4.00以上の平均値を充たした項目は1項目のみであった。それどころか、実地教育Ⅲの実習到達規準4.00以上である「教材研究」「学習指導要領の理解」「教師としての言葉遣い」の各項目では、3.50以下の平均値を示した。このことから、学生が実習中に自分の能力の不十分さに気づいたり、困難に出くわしたりすることの方が多く、自信を高めたり、高く自己評価がつけられるだけの成功経験があまり多く得られていないことが推察される。

また、2つめに分かることは、本来大学の講義等を通して学ぶ教職や教科に関する知識・理解の項目があまり身につけていないことである。

さらに、3つめは、子どもたちと直接接しながら、そこから子どもを理解したり、子どもとの信頼関係を築いていくことはある程度自信を持っているが、子どもたちとの関わりの中で具体的にどのように指導していくのかという実践段階になると指導力に自信がない様子が見取れる。

このように、学生の自己の到達度が高まらないのは以下の2点が考えられる。1つは、大学で学んでいることと学校現場での実習で学ぶことがうまく繋がっていないことが考えられる。しかし、教育実習の機能の一つとして、「大学で修得した理論を実地経験を通して主体的に再構成し、教育現場に適切に応用することができるよう」（文部省教職員養成課、1969年）、絶えず指導することが求められている。このことから、教育実習では、「具体的な教育の現実に触れることによって、むしろ自らの学問、芸術の学び方を問い直していくこと」が期待されており、学生が「教えることを通して、自らの知識や技能がどれだけ自分自身の身についたものになっているのかを問い直すことも必要である」（国立大学協会教員養成制度特別委員会、1977年）と指摘されている。その意味において、たとえ学生の到達度が高くなくても、大学での学修の不十分さを実習を通じて実感し、自分の今後の学習課題を持って大学の授業を受けたり、もう一度大学戻って学習し直したりする契機になっているのであれば、実地教育Ⅲの経験は学生の成長にとって価値ある学びの機会になっていると考えられる。もう一つ

は、実習中に学生が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は得られても、その課題や困難を努力して乗り越えて、そこから何らかの達成感や成功経験を得るだけの授業実習回数、あるいは授業の準備に費やす時間や実習指導教諭から指導を受ける十分な時間が確保できていないことが要因として考えられる。教育実習を効果あるものにしていくためには、そのための人的・物的環境の条件整備が不可欠である。

第3節 実地教育Ⅲにおける実習生の成長度

(1) 実地教育Ⅲの実習到達規準ごとにみた実習生の成長度

さらに、以上にみた実地教育Ⅲにおける学生の実習到達度を、学生の成長度の観点から捉え直したい。

実地教育Ⅲの事前・事後に実施した調査をもとに、到達度の結果を示したものが表8である。表8の結果をみると、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」において実習到達規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、先の実習到達度という観点では、多くの項目で基準値まで達していないという結果がみられたが、事前・事後による成長度の観点で捉えると、「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顕著な成長の変化が見られる。この結果を先の実習到達度の結果と関わらせて考察すると、学生は実地教育Ⅲの実習期間を通して小学校教師に必要な資質能力を「身につけている」ことは事実であり、彼らの自己評価も変化している。しかし、実習到達度の基準値にまで達していないのは、達成に必要な経験が十分に得られていないからではないか。第2節でも述べたように、実習では自らの資質能力の不十分さに気づいたり、困難に出くわし

たりしながら未熟な自己を理解をし、周りの人たちの支援を得ながら、その不十分さや困難を乗り越えて小学校教師に必要な資質能力を身につけていくのだが、実習中に「身につける」べき問題や課題を克服する経験がないままに実習を終えているのではないかと考えられるのである。

また、有意差が見られなかった3項目については、学生も実地教育Ⅲの到達目標として「妥当である」と認めているにもかかわらず、自己評価に差が見られなかった。それは、学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分からないが、学生が実習前と比べてあまり「身についた」と実感できていない内容と捉えるべきであろう。

(2) スタンドアード毎にみた実地教育Ⅲでの成長度

さらにスタンダードごとの平均値を算出し、その差を比較した結果が表8-1である。

表8-1 スタンドア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8-1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・事後共に3.00以下の平均値を示しており、事前から事後にかけて「身についた」と変化しているのは、スタンダード1「子ども理解」、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8「教職意識」、スタンダード9「自己改善力」である。そのうち、事前と事後で大きく成長したのは「企画・計

画力」であり、実地教育Ⅲで特に重点を置いて指導がなされた成果が表れているものと推察される。したがって、実地教育Ⅲにおける実習生の成長度は、実習到達度に比べて、かなり肯定的な評価が得られており、実習生の小学校教師に必要な資質能力の形成に大きな影響を与えていると結論づけることができる。

また、十分な成長度が得られなかった「評価力」と「学級経営力」は、実習生に担任の責任を負わせることができず実習中に修得すべき内容が限られていることや、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考えられる。

(別惣 淳二・中田 高俊)

引用文献及び参考文献

文部省教職員養成課(1969)「教員養成のための教育実習の在り方について」

国立大学協会教員養成制度特別委員会 (1977)「大学における教員養成－その規準のための基礎的検討－」

第7章 実地教育Ⅳの実習到達規準作成と学生の実習成果

第1節 実地教育Ⅳの実習到達規準と妥当性

(1) 実習指導教諭の回答による実地教育Ⅲの実習到達規準の策定

実地教育Ⅳは、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、附属幼稚園又は附属小学校での実地教育Ⅲ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も有している。

実地教育Ⅳは現在、幼稚園と小学校のどちらかを選択して履修することになっているが、本研究では小学校教員養成スタンダードに基づいているため、幼稚園実習者は調査対象から除いた。

まず最初に、第3章で開発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の実習到達規準を策定しようとした。質問紙調査では、実地教育Ⅳの実習校である小学校の実習指導教諭147名に回答を依頼した。調査の内容としては、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設定する上でどの程度妥当かを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。その5件法の回答を数値と見なし、実地教育Ⅳの実習指導教諭の平均値を算出した結果が表9である。

平均値3.50以上4.00未満の項目番号の前に「*」を付した。この場合、平均値3.50以上というのは「3. どちらともいえない」に回答した者よりも「4. どちらかといえば妥当である」に回答した者の方が多いうことを意味することから、実習到達目標としてある程度妥当であると判断できる基準値になると考えた。また、平均値4.00以上の項目番号の前に「**」を付した。これは、平均値3.50以上4.00未満の場合に比べて「妥当である」という肯定的な回答が多く、「4. どちらかといえば妥当である」と「5.

表9 実地教育Ⅳ（小学校実習）における実習指導教諭と学部4年生の到達目標の妥当性

	〈実習指導教諭〉			〈学部4年生〉			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。	3.93	0.96	105	3.83	0.86	109	
** 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。	4.06	0.93	105	4.04	0.69	110	
** 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。	4.51	0.72	105	4.44	0.71	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。	4.19	0.82	105	4.31	0.71	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。	2.89	1.09	105	3.23	0.97	110	*
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.53	1.01	105	4.03	0.81	110	***
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。	3.94	0.89	105	4.08	0.76	110	
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	4.33	0.76	105	4.37	0.72	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。	4.38	0.70	105	4.39	0.71	110	
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.45	0.68	105	4.47	0.63	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。	4.15	0.86	105	4.06	0.88	110	
** 12.教具やワークシートの準備ができる。	4.30	0.81	105	4.32	0.73	110	
** 13.教材研究ができる。	4.45	0.77	105	4.16	0.84	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。	3.23	1.09	105	3.20	1.15	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。	3.81	1.02	105	3.94	0.90	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。	3.94	0.93	105	3.65	0.93	110	*
** 17.各教科内容の知識を持っている。	4.04	0.83	105	3.75	0.92	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。	3.84	0.93	104	3.61	0.93	109	
* 19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	3.79	0.90	105	3.62	0.94	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。	3.91	0.87	104	3.22	0.92	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。	4.38	0.82	104	4.17	0.83	109	
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	3.94	0.91	105	4.15	0.72	110	
** 23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	4.05	0.90	105	4.05	0.79	110	
** 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。	4.29	0.78	103	4.22	0.75	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。	3.97	0.85	104	4.06	0.67	110	
** 26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	4.13	0.83	104	4.22	0.76	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。	3.54	0.98	104	3.62	0.92	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。	3.90	0.85	105	3.92	0.83	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。	3.99	0.93	104	3.79	0.85	109	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	3.32	0.92	104	3.21	1.00	110	
* 31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.75	0.97	104	3.63	0.88	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。	3.99	0.94	104	3.71	0.90	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。	2.82	1.14	101	2.69	1.14	110	
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	3.34	1.09	102	2.97	1.18	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。	3.23	1.10	102	3.10	1.13	110	
* 36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.88	0.82	102	3.99	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。	4.05	0.81	102	4.08	0.79	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。	3.87	1.00	102	3.86	0.75	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。	4.07	0.94	102	3.98	0.87	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。	3.84	0.97	102	4.05	0.81	110	

	〈実習指導教諭〉			〈学部4年生〉			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。	4.60	0.65	103	4.43	0.80	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。	4.60	0.58	103	4.42	0.73	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。	4.45	0.72	103	4.43	0.72	110	
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.57	0.67	103	4.55	0.64	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。	4.60	0.62	103	4.51	0.74	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。	4.46	0.74	103	4.48	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。	4.19	0.92	102	4.23	0.82	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。	4.24	0.93	102	4.26	0.82	110	
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。	3.95	0.95	102	3.96	0.79	110	
** 50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	4.00	0.95	102	4.05	0.79	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。	4.20	0.76	102	4.19	0.76	110	
** 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	4.38	0.73	103	4.47	0.69	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。	4.13	0.85	103	4.28	0.78	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。	3.30	1.19	103	3.11	1.21	110	
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。	2.82	1.34	103	2.60	1.20	110	
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。	2.71	1.32	103	2.52	1.19	110	
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	2.93	1.25	103	2.65	1.30	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。	3.40	1.06	103	3.65	0.90	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	3.19	1.09	103	3.32	0.96	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。	3.18	1.12	103	3.17	0.99	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。	3.04	1.13	103	3.26	1.02	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。	3.17	1.09	103	3.40	1.02	110	

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅳの到達目標として「5. 妥当である 4. どちらかと言えば妥当である 3. どちらとも言えない 2. どちらかと言えば妥当ではない 1. 妥当ではない」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」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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。

妥当である」に回答した割合が非常に高い項目であることを意味する。

これらの基準値に従って表9の結果を見ていくと、3.50以上4.00未満の平均値を示した項目は、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」(3.93)と「6. 子どもの個性、性格、人間関係」を理解している」(3.53)の2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」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」(3.67)のみが該当した。スタンダード3「企画・計画力」では、「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」(3.81)のみが該当した。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」(3.94)、「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」(3.84)、「19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている」(3.79)、「20.教育学、心理学などの専門的な知

識基礎を持っている」(3.91)、「22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる」(3.94)、「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」(3.80)、「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」(3.54)、「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」(3.90)の8項目であった。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」(3.99)と「31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる」(3.75)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」(3.99)の3項目が該当した。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」(3.88)のみが該当した。スタンダード7「生徒指導力」では、「38.生徒指導の目的や方法を理解している」(3.87)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」(3.84)の2項目であった。スタンダード8「教職意識」では該当する項目がなかった。スタンダード9「自己改善力」は「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」(3.95)のみが該当していた。

一方、4.00以上の平均値を示した項目は、スタンダード1「子ども理解力」では、「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」(4.06)と「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」(4.51)と「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」(4.19)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」では、「8.すべての子どもに平等・公平に接することができる」(4.33)、「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」(4.38)、「10.子どもと対話的なコミュニケーションができる」(4.45)の3項目であった。

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」(4.15)と「12.教具やワークシートの準備ができる」(4.30)と「13.教材研究ができる」(4.45)の3項目であった。

スタンダード4「学習指導力」では、「17.各教科内容の知識を持っている」(4.04)、「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」(4.38)、「23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる」(4.05)、「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」(4.29)、「26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる」(4.13)の5項目であった。

スタンダード5「評価力」では該当する項目はなかったが、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」(4.05)が該当し、スタンダード7「生徒指導」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」(4.07)が該当した。

スタンダード8「教職意識」では、8項目全てが4.00以上の値を示した。

スタンダード9「自己改善力」では、「50.授業研究や授業改善の方法を知っている」(4.00)、「51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる」(4.20)、「52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている」(4.38)、「63.教師として自己の行動を客観的に見ることができる」(4.13)の4項目が該当した。

以上の結果から、次の点が指摘できる。1つは、実地教育Ⅳは実地教育科目の系統性から言えば実地教育Ⅲを踏まえた応用実習という位置づけにあることもあって、実地教育Ⅲの調査結果よりも、実地教育Ⅳの調査結果の方が平均値3.50以上の項目数も平均値4.00以上の項目数も多くなっており、実地教育科目の系統性の面からみても適切な結果が得られている。現に「*」と「**」の共存するスタンダードは、スタンダード1「子ども理解力」からスタンダード9「自己改善力」にまで及ぶが、そのうちスタンダード8「教職意識」については全ての項目が4.00以上の平均値を示した。

2つめは、3.50以下の平均値を示した項目をみると、2週間の教育実習では取り扱うことが難しい内容であり、3.50以下の平均値になったことは妥当であると考えられる。例えば、「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」、「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」、「30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる」といった内容は2週間の教育実習では取り扱うことが難しく、スタンダード6「学級経営力」の「33.学級目標を構造化し、設定できる」、「34.学級内での生活や学習のルール設定ができる」、「35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる」は既に学級担任によって学級経営が行われている状況下では、これらの内容を実習することは困難であろう。

以上のことから、実地教育科目における実地教育Ⅳの位置づけや2週間の教育実習でできることなどを勘案すると、平均値3.50以上の項目は実地教育Ⅳの実習到達規準として妥当であると考えられる。

(2) 実習生の回答からみた実習指導教諭の実習到達規準の妥当性

実地教育Ⅳの実習指導教諭が回答した妥当性の平均値がどの程度妥当であるのか

を検討するために、実地教育Ⅳを履修した学部4年生にも同様の質問紙調査を実施した。その結果を先ほどの実習指導教諭の平均値と並記して示したものが表9である。表9の結果から、2つの特徴が見出せる。

1つは、実習指導教諭の妥当性の平均値が3.50以上の項目が増えたこともあるが、学部4年生との有意差が少なくなったことである。有意差が認められた項目は62項目中9項目であり、実習指導教諭と学部4年生の実習で身につけなければならない資質能力の観点が一致してきていることを表している。

もう一つは、実習指導教諭の回答が3.50以上の項目で有意差が得られている項目は、「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」を除くと、実習指導教諭よりも学部4年生の方が平均値が低く、教師として必要な知識・理解に関するものが多く占めているということである。該当する項目の知識・理解は小学校教師として必要なものであり、学部4年生が回答しているように軽視することはできない。

その他の実習指導教諭よりも学部4年生の方が平均値が低い項目については、どちらの平均値も平均値3.50以上4.00未満であったり、4.00以上であったりするため、実習到達規準の策定上、大きな問題にならないと考えられる。

したがって、実習指導教諭の平均値が3.50以上の項目は、学部4年生も同様の回答をしていると考えられるため、実習指導教諭の回答結果から策定した実習到達規準は妥当であると判断できる。

(3) スタンドからみた実地教育Ⅳの実習到達規準の妥当性

上述の実習指導教諭と学部4年生の各項目の平均値を、さらにスタンダード毎の平均値にして示した結果が表9-1である。

表9-1 スタンドによる実地教育Ⅳ（小学校実習）の到達目標の妥当性

	〈実習指導教諭〉				〈学部4年生〉				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」	3.85	0.67	105	⑦	3.98	0.54	110	④	
スタンダード2:「子どもに対するコミュニケーション力」	4.28	0.64	105	②	4.33	0.58	110	②	
スタンダード3:「企画・計画力」	3.99	0.74	105	④	3.94	0.70	110	⑥	
スタンダード4:「学習指導力」	3.97	0.71	105	⑤	3.86	0.62	110	⑦	
スタンダード5:「評価力」	3.76	0.83	104	⑧	3.58	0.76	110	⑧	
スタンダード6:「学級経営力」	3.47	0.78	103	⑨	3.37	0.77	110	⑨	
スタンダード7:「生徒指導力」	3.93	0.86	102	⑥	3.97	0.72	110	⑤	
スタンダード8:「教職意識」	4.46	0.61	103	①	4.41	0.61	110	①	
スタンダード9:「自己改善力」	4.13	0.76	103	③	4.19	0.61	110	③	
スタンダード10:「連携・協働」	2.93	1.15	103		2.72	1.09	110		
スタンダード11:「学校理解力」	3.20	0.95	103	⑩	3.36	0.82	110	⑩	

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

表9-1の結果を見ると、各スタンダードの平均値の順位は平均値4.00以上を示す1位から3位まで同じであるが、それ以下の順位は実習指導教諭と学部4年生とで異なっている。しかし、t検定の結果を見ると、全てのスタンダードの平均値には有意差は見られなかった。

このことから、実習指導教諭と学部4年生との実習到達規準の妥当性をめぐっては、スタンダードによる比較では差はなく、「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」を中心に実地教育Ⅳの実習到達規準を作成することは妥当であると考えられる。

第2節 実地教育Ⅳにおける実習到達度

次に、策定した実地教育Ⅳの実習到達規準に基づき、実習生が実習到達規準についてどの程度到達できているのかを調べた。質問紙調査を用いて、実習後の62項目の到達度を把握するために、実習生自身に「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件法で回答を求めた。その平均値を示したものが表10である。

表10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以下の値を示していることから「身についている」と答えた学生は多くないが、その他の項目は3.50以上の平均値を示しており、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、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不十分だと感じている学生が多いが、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回答する学生は多い。

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」(3.34)は3.50以下の平均値を示しており、「身についている」と答えている学生は多くないが、「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

表10 実地教育Ⅳ（小学校実習）における学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)「実習指導教諭」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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。

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、傾向として子どもとのコミュニケーション能力は実習指導教諭の要求水準にまで達している学生が多いと考えられる。

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・理解が3.00以下の平均値を示しており、学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かった。

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上の平均値を示したが、「37.」については実習指導教諭が示す要求水準にまで達していないと考えられる。

スタンダード7「生徒指導力」についても3.50以上の平均値を示した項目はなく、実習指導教諭が示す要求水準にまで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、いずれの項目も4.00以上の平均値を示さなかった。

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言えない。

以上の結果から分かることは、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」に対する自己評価は高く、それに関わって「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も得意だが、授業に関わる「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。とりわけ低い値で気を引くのは、スタンダード4「学習指導力」にある「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」の値も低い。このことから、実習到達規準として実習指導教諭も知識・理解の重要性を認識しているが、学生はうまく大学で学ぶ知識や理解を実習現場に生かし切れていない現実があるのではないか。そのことが「教材研究」の力量不足にも影響しているのではないかと推察されるのである。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、実習指導教

論が示す要求水準に比べて学生の回答はあまり高くない。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やスキルは高いが、実際の授業や生徒指導に関する指導力があまり身につけていない。また、学生は「自己研鑽への意欲や向上心」は強く持っているが、自己の教職意識については高く評価できるだけの自信が持てていない様子が見取れる。

この理由としては、実地教育Ⅳの2週間という期間では学生が「小学校教師として成長した」という手応え、ないし実感が得られていないことが考えられる。

第3節 実地教育Ⅳにおける実習生の成長度

(1) 実地教育Ⅳの実習到達規準ごとにみた実習生の成長度

以上にみた実地教育Ⅳにおける学生の実習到達度を、学生の成長度の観点から捉え直してみたい。

実地教育Ⅳの事前・事後に実施した調査をもとに、到達度の結果を示したものが表10である。表10の結果を見ると、スタンダード1「子ども理解力」において実習到達規準として策定された5項目のうち、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」、「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」、「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」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」において実習到達規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」のみであった。

スタンダード3「企画・計画力」では、実習到達規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」と「12.教具やワークシートの準備ができる」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」のみに有意差が認められた。

スタンダード5「評価力」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る。また、スタンダード6「学級経営力」とスタンダード7「生徒

指導力」で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、実習到達規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」、「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」、「44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」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、事後の自己到達度において「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の自己評価が高かったのは、実地教育Ⅳの経験によって「身についた」という達成感が得られたからであると考えられる。また、「教職意識」の事後の自己到達度も実地教育Ⅳの成果が関係していることが明らかとなった。しかし、その一方で、「企画・計画力」や「学習指導力」では、事前・事後で有意差が得られているのは数項目だけであり、そのうち「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」の事後の平均値は3.50を下回っている。また、「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。つまり、実地教育Ⅳの経験によって成長したという実感が得られたのは「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「教職意識」であって、授業に関わる「企画・計画力」や「学習指導力」、さらには「評価力」、「学級経営力」、「生徒指導力」、「自己改善力」に関してはあまり自分が成長したという実感を伴っていないことが、この結果から読み取れる。

（2）スタンダードからみた実地教育Ⅳでの成長度

さら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10-1である。実習指導教諭の回答から策定した実習到達規準の項目が存在するスタンダードの平均値に注目すると、事前から事後にかけて平均値が大きく増加しているものは、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、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との間に有意差が見

られなかった。

表10-1 スタンダードによる実地教育Ⅳ（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」	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、* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.001$ を意味する。

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の実習によって学生が大きく成長したと感じているのは「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によって学生が大きく成長したとは感じていないことが明らかになった。

第4節 実地教育Ⅳにおける実習指導教諭の到達度評価

(1) 実習指導教諭による実地教育Ⅳの実習生の到達度

では、実際に実地教育Ⅳの学生を指導した実習校の教諭は、実習生が実地教育Ⅳを通じて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質問紙調査で明らかにしようとした。そこで、実習指導教諭にも実習生の到達度を「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11である。

表11の結果によれば、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、学生の自己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学生の自己到達度と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」

表11 実地教育Ⅳ（小学校実習）における教諭の到達度評価と学生の自己到達度評価

	教諭の到達度評価			学生の自己到達度			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			学生の自己到達度			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応用し、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」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について、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。							

の各項目についても学生の自己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、学生の自己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、学生の自己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）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、学生の自己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」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」(3.61)では学生の自己到達度との間に有意差が認められ、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、学生が回答した自己到達度と比較して、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の者は少し身についていると評価している。そして、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はある程度の者は少し身についていると評価している。そして「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学生の「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。そして「自己改善力」も「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」を除けば、ある程度の者は少し身についていると評価している。

したがって、実習指導教諭が示す実習到達規準のうち平均値4.00以上の項目につい

では、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）、ある程度は身につけている状態にあるといえる。しかし、それは、十分に身につけている状態ではなく、実習指導教諭が要求する水準には達していないと考えるべきであろう。また、実習指導教諭が示す実習到達規準のうち平均値3.50以上の項目については、すべて3.50以下の値を示しており、あまり身につけ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

さらに、実習指導教諭による到達度評価と実習生による自己到達度をスタンダードごとに平均値を算出した結果が表11-1である。

表11-1 スタンダードによる実地教育Ⅳ（小学校実習）の教諭と学生の到達度評価

	〈教諭の到達度評価〉				〈学生の自己到達度〉				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、* $p<.05$ 、** $p<.01$ 、*** $p<.001$ を意味する。

表11-1の結果をみると、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との平均値の間に有意差が認められた。つまり、実習生の自己評価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は身につけていると評価されていると考えてもよいだろう。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。

(別惣 淳二)

第8章 まとめ：実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準と実習成果

第1節 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準

(1) 小学校教員養成スタンダードの開発

本研究では、まず最初に、大学4年間でどのような実践的資質能力をもった小学校教員を養成すべきかを明らかにするために、全国の附属小学校教員や公立小学校の実習指導教諭等に調査を行い、それを手がかりにして本学学部がめざす小学校教員養成の到達規準（スタンダード）を開発しようとした。

その結果、第3章にも示したとおり、10のスタンダード、すなわち「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」「評価力」「学級経営力」「生徒指導力」「教職意識」「自己改善力」「連携・協働」からなる57項目によって実践的資質能力を示すことができた。

(2) 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達基準の策定

つぎに、研究では、この57項目にスタンダード11「学校理解力」を付け加えて62項目とし、これら項目に基づいて実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を策定しようとした。そのため、質問紙調査では各実習指導教諭に62項目が実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標としてどの程度妥当であるのかを「5. 妥当である 4. どちらかと言えば妥当である 3. どちらともいえない 2. どちらかと言えば妥当ではない 1. 妥当ではない」の5件法でたずね、それを数値と見なして平均値を算出した。その結果を示したものが表14である。

表14の結果では、「3. どちらともいえない」と「4. どちらかと言えば妥当である」の中央値をとって平均値3.5以上4.0未満の項目には太線に黄色の網かけを施した。つまり、「3. どちらともいえない」よりも「4. どちらかと言えば妥当である」と回答した人の方が多かった項目に黄色の網かけが施されていることになる。さらに、「4. どちらかと言えば妥当である」と「5. 妥当である」という回答がそれ以外の回答よりも多い項目として平均値4.0以上の項目に太線に黄緑色の網かけを施した。

表14の結果が実習生の成績評価をつける実習指導教諭の回答であると考え、平

均値3.50以上4.00未満の項目は身につけることが望ましい「努力目標」であり、平均値4.0以上の項目は実習で必ず身につけるべき「必須目標」であると捉えることができる。

そうした観点から、各実地教育科目の平均値を見ると以下のように整理できる。

◆実地教育Ⅰ（網かけ：10項目）

〈平均値3.50以上4.00未満の項目＝努力目標〉

「3.」「8.」「10.」「43.」「46.」「48.」「52.」の7項目

〈平均値4.00以上の項目＝必須目標〉

「41.」「44.」「45.」の3項目

◆実地教育Ⅱ（網かけ：23項目）

〈平均値3.50以上4.00未満の項目＝努力目標〉

「2.」「6.」「22.」「37.」「41.」「45.」「47.」「52.」「53.」の9項目

〈平均値4.00以上の項目＝必須目標〉

「1.」「3.」「4.」「7.」「8.」「9.」「10.」「39.」「40.」「42.」「43.」「44.」「46.」「48.」の14項目

◆実地教育Ⅲ（網かけ：36項目）

〈平均値3.50以上4.00未満の項目＝努力目標〉

「1.」「2.」「6.」「7.」「11.」「15.」「17.」「22.」「23.」「24.」「25.」「26.」「29.」「32.」「36.」「37.」「39.」「40.」「46.」「48.」「51.」の21項目

〈平均値4.00以上の項目＝必須目標〉

「3.」「4.」「8.」「9.」「10.」「12.」「13.」「16.」「21.」「41.」「42.」「43.」「44.」「45.」「52.」の15項目

◆実地教育Ⅳ（網かけ：47項目）

〈平均値3.50以上4.00未満の項目＝努力目標〉

「1.」「6.」「7.」「15.」「16.」「18.」「19.」「20.」「22.」「25.」「27.」「28.」「29.」「31.」「32.」「36.」「38.」「40.」「49.」の19項目

〈平均値4.00以上の項目＝必須目標〉

「2.」「3.」「4.」「8.」「9.」「10.」「11.」「12.」「13.」「17.」「21.」「23.」「24.」「26.」「37.」「39.」「41.」「42.」「43.」「44.」「45.」「46.」「47.」「48.」「50.」「51.」「52.」「53.」の28項目

表14 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準の妥当性

	実地教育Ⅰ		実地教育Ⅱ		実地教育Ⅲ		実地教育Ⅳ	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
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。	2.73	0.91	4.07	0.73	3.67	0.62	3.93	0.96
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。	2.67	1.12	3.71	1.33	3.80	0.56	4.06	0.93
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。	3.85	1.23	4.57	0.94	4.53	0.52	4.51	0.72
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。	2.97	1.31	4.43	0.76	4.00	0.76	4.19	0.82
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。	1.73	0.88	2.14	1.03	2.33	1.05	2.89	1.09
6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	2.34	0.87	3.50	0.76	3.53	0.52	3.53	1.01
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。	2.64	0.96	4.36	0.75	3.67	0.62	3.94	0.89
8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.70	0.98	4.21	0.80	4.27	0.46	4.33	0.76
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。	3.39	1.03	4.50	0.65	4.47	0.64	4.38	0.70
10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	3.58	1.03	4.62	0.65	4.07	0.80	4.45	0.68
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。	1.69	0.97	2.07	1.00	3.93	0.59	4.15	0.86
12.教具やワークシートの準備ができる。	1.72	0.88	2.36	1.22	4.33	0.62	4.30	0.81
13.教材研究ができる。	1.83	0.93	2.14	1.23	4.27	0.59	4.45	0.77
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。	1.62	0.86	1.71	0.91	2.80	0.78	3.23	1.09
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。	1.76	1.09	2.86	1.29	3.87	0.83	3.81	1.02
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。	2.48	1.09	1.86	1.29	4.00	0.66	3.94	0.93
17.各教科内容の知識を持っている。	2.31	0.93	1.71	0.99	3.80	0.56	4.04	0.83
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。	2.07	0.96	1.64	1.01	3.33	0.82	3.84	0.93
19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	2.03	1.05	1.71	0.99	3.27	0.46	3.79	0.90
20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	1.97	0.98	2.57	1.02	3.13	0.83	3.91	0.87
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。	1.79	0.90	1.93	1.00	4.33	0.62	4.38	0.82
22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	2.03	1.02	3.86	1.03	3.67	0.72	3.94	0.91
23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	1.90	0.90	3.00	1.18	3.60	0.63	4.05	0.90
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。	1.93	1.07	2.50	1.23	3.93	0.59	4.29	0.78
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。	1.72	0.88	2.36	1.15	3.80	0.68	3.97	0.85
26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	2.00	1.04	2.93	1.39	3.93	0.70	4.13	0.83
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。	1.86	1.86	2.36	1.15	2.87	0.83	3.54	0.98
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。	1.97	1.02	2.79	1.05	3.07	0.59	3.90	0.85
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。	2.46	1.14	1.86	1.03	3.67	0.82	3.99	0.93
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	1.75	0.70	1.57	0.94	3.40	0.99	3.32	0.92
31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	2.18	1.09	1.71	0.91	3.20	0.94	3.75	0.97
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。	2.32	1.12	1.93	1.07	3.73	0.80	3.99	0.94
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。	1.61	0.79	2.64	1.08	2.33	0.82	2.82	1.14
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	2.07	1.05	3.14	1.23	2.73	0.96	3.34	1.09
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	2.04	1.00	3.43	1.22	2.67	0.82	3.23	1.10
36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	2.39	1.20	3.23	1.09	3.67	0.72	3.88	0.82
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。	2.50	1.26	3.71	1.33	3.80	0.86	4.05	0.81
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。	2.50	1.11	3.29	0.73	3.47	0.99	3.87	1.00
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。	2.96	1.14	4.36	0.75	3.80	0.56	4.07	0.94
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。	2.43	1.14	4.14	0.86	3.67	0.62	3.84	0.97

	実地教育Ⅰ		実地教育Ⅱ		実地教育Ⅲ		実地教育Ⅳ	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
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。	4.13	0.94	3.79	1.19	4.53	0.64	4.60	0.65
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。	3.41	1.24	4.36	0.93	4.53	0.64	4.60	0.58
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。	3.63	1.10	4.64	0.63	4.40	0.63	4.45	0.72
44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.16	0.95	4.14	1.03	4.33	0.82	4.57	0.67
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。	4.16	1.11	3.86	1.10	4.60	0.63	4.60	0.62
46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.88	1.10	4.57	0.65	3.87	0.74	4.46	0.74
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。	2.84	1.17	3.57	1.09	3.33	1.05	4.19	0.92
48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.56	1.11	4.57	0.65	3.93	0.80	4.24	0.93
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。	2.07	1.03	2.93	1.27	3.13	0.83	3.95	0.95
50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	1.83	0.85	2.14	1.10	3.27	0.88	4.00	0.95
51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	2.00	1.04	2.50	1.29	3.73	0.59	4.20	0.76
52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.52	1.53	3.86	1.03	4.20	0.78	4.38	0.73
53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	2.83	1.14	3.79	0.80	3.47	0.74	4.13	0.85
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。	1.90	1.24	3.00	1.36	2.60	1.24	3.30	1.19
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。	1.72	1.03	2.64	1.34	1.93	0.88	2.82	1.34
56.保護者に学校のことを知らせ、理解を求めめる姿勢がある。	1.76	1.09	2.50	1.29	1.93	0.96	2.71	1.32
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	1.90	1.24	1.79	1.12	2.13	0.92	2.93	1.25
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。	2.52	1.12	2.64	1.08	3.13	0.83	3.40	1.06
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	2.24	1.02	2.07	0.83	3.00	0.85	3.19	1.09
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。	2.28	1.03	2.21	0.98	2.87	0.83	3.18	1.12
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。	2.31	1.14	1.93	1.14	2.93	0.88	3.04	1.13
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。	2.14	0.95	2.14	0.95	2.73	0.70	3.17	1.09

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標として「5. 妥当である 4. どちらかと言えば妥当である 3. どちらとも言えない 2. どちらかと言えば妥当ではない 1. 妥当ではない」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)「実習指導教員」の平均値が3.50以上4.00未満の項目について黄色で網かけを施し、平均値が4.00以上の項目について黄緑色で網かけを施した。

表14-1 スタンダードからみた実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準の妥当性

	実地教育Ⅰ		実地教育Ⅱ		実地教育Ⅲ		実地教育Ⅳ	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
スタンダード1:「子ども理解力」	2.71	0.74	3.74	0.61	3.64	0.28	3.85	0.67
スタンダード2:「子どもに対するコミュニケーション力」	3.33	0.72	4.43	0.59	4.12	0.28	4.28	0.64
スタンダード3:「企画・計画力」	1.72	0.87	2.23	0.96	3.84	0.31	3.99	0.74
スタンダード4:「学習指導力」	2.01	0.84	2.40	0.83	3.59	0.45	3.97	0.71
スタンダード5:「評価力」	2.18	0.90	1.77	0.95	3.50	0.78	3.76	0.83
スタンダード6:「学級経営力」	2.12	0.88	3.23	1.07	3.04	0.55	3.47	0.78
スタンダード7:「生徒指導力」	2.63	0.96	3.93	0.56	3.64	0.56	3.93	0.86
スタンダード8:「教職意識」	3.72	0.86	4.19	0.69	4.19	0.46	4.46	0.61
スタンダード9:「自己改善力」	2.45	0.90	3.04	0.75	3.56	0.54	4.13	0.76
スタンダード10:「連携・協働」	1.82	1.09	2.48	1.07	2.15	0.85	2.94	1.15
スタンダード11:「学校理解力」	2.30	0.99	2.20	0.82	2.93	0.70	3.2	0.95

以上の表14の結果から分かることは、第一に、実地教育Ⅰから実地教育Ⅳにおいて示された実習到達規準によって、「5.」「14.」「30.」「33.」「34.」「35.」、そして「スタンダード10と11」を除く全ての項目がカバーされていることである。このことは、第3章で開発した小学校教員養成スタンダードによって大学4年間で小学校教員として身につけなければならない実践的資質能力のうち、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳで身につけなければならない実践的資質能力が明確になったことを意味する。

というのも、実習到達規準の対象から外れた各項目は以下のように解釈できるからである。まず「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」は、学級担任でなければ知り得ない個人情報が含まれるため、実習生がそれを把握し理解することは難しい。「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」は短期間の教育実習では実践することが難しく、長期の実習が求められる。「33.学級目標を構造化し、設定できる」「34.学級内での生活や学習のルール設定ができる」「35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる」の3項目はいずれも学級担任でなければ実践することが難しく、短い実習期間では実践しにくい内容であるといえる。また、スタンダード10「連携・協働」とスタンダード11「学校理解力」は、いずれの実地教育科目においても3.50以上の平均値が得られなかったことから、実習中の実習課題として設定することが難しいと判断していることが読み取れる。

したがって、実習到達規準の対象から外れた項目は、大学卒業時までには実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ以外の大学の授業科目によって修得させ、身につけさせなければならない内容であるといえる。

第二に分かることは、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳと年次進行で進むにつれて、実習到達規準として示された項目数が増えていることから、大学4年間を通じて基礎から応用へと学生の実習経験を積み重ねていけるように、学生の実践的資質能力の育成という観点から実地教育カリキュラムが体系化されていることである。

また、スタンダード毎に各実地教育科目の項目の平均値を算出し、同様の基準によって網かけを施した結果が表14-1である。

スタンダードで見ると、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳが年次進行に従って、スタンダード8「教職意識」、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9「自己改善力」の順に大学4年間の実習で身につけなければならない実践的資質能力の重要度が増していることが理解できる。つまり、スタンダードで見ると、

実習指導教諭は大学4年間の実習で特に身につけなければならないものは「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」であると考えているようである。

第2節 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳにおける学生の実習成果

さらに、上記の策定した実習到達基準の項目に基づいて実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳにおける実習生の到達度や成長度といった彼らの学びの様態を学習者（実習生）の自己評価の結果から明らかにしようとした。

（1）実地教育Ⅰにおける到達度と成長度

実地教育Ⅰの到達度に関しては、スタンダード1「子ども理解力」の「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」とスタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」の「8.すべての子どもに平等・公平に接することができる」「10.子どもと対話的なコミュニケーションができる」については到達できていると判断している学生の方が多いが、スタンダード8「教職意識」は実習到達基準としての要求水準の高さに比して、到達できている学生は少ない。同様にスタンダード9「自己改善力」の「52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている」についても、到達度は低い。

実地教育Ⅰの成長度に関しては、スタンダード1「子ども理解力」の「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」は事前と事後で大きく伸長していた。しかし、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「8.すべての子どもに平等・公平に接することができる」と「10.子どもと対話的なコミュニケーションができる」は実地教育Ⅰによる成長の跡は見られなかった。また、スタンダード9「自己改善力」の「52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている」についても事前と事後の平均値に有意差は認められなかった。ところが、スタンダード8「教職意識」の項目については、実地教育Ⅰの実習到達基準として策定した項目のみに0.1%水準で有意差が認められた。つまり、これらの項目は事後の到達度としては3.50以下の平均値であったが、実地教育Ⅰによる成長度は大変大きいといえる。

(2) 実地教育Ⅱにおける到達度と成長度

実地教育Ⅱの到達度に関しては、要求水準に達している項目もあれば、達していない項目もあった。子どもとの対話的なコミュニケーションをとったり、それを通じて個々の特性を理解したり、子どもと直接関わっていく能力は十分身につけていると判断しているが、具体的な教育実践として個々の子どもに対応したり、指導を行ったりすることには自信がない学生が多く、到達水準に達しているとは言い難い。また、子ども理解や子どもの観察などに関わる知識や方法についてもあまり身につけていない。また、「教職意識」として「子どもと共に活動に取り組む構え」は十分身につけているが、安全指導、危機管理意識、人間的な温かさ・親しみやすさ、教育者としての素直さ・謙虚さ・協調性などについては十分に身につけていない状況にあった。「自己改善力」の「自己研鑽への意欲や向上心」はある程度は身につけていると回答しているが、「教師としての自己の行動を客観的に見ること」ができない学生が多い。

実地教育Ⅱの成長度に関しては、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」の「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」を除けば、先の実地教育Ⅱの実習到達規準として策定した「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「学習指導力」、「学級経営力」、「生徒指導力」、「教職意識」、「自己改善力」におけるすべての項目で事前と事後で有意差があった。このことから、実地教育Ⅱにおける実習生の成長度は非常に大きいことが分かった。

(3) 実地教育Ⅲにおける到達度と成長度

実地教育Ⅲの実習生の到達度に関しては、実地教育Ⅲで実習生一人ひとりに課せられた授業実習を通して、1時間毎の授業づくりを行っていく基本的な能力はある程度身につけていると考えられる。というのも、子どもに対する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、1時間の授業のねらいを明確にした学習指導を準備した教材・教具を利用しながら行うこと、その授業について事後の反省会で自己評価や授業分析を行うことについては、ある程度の者が少し身についたと回答していたからである。

しかし、実地教育Ⅲではある程度の者が少し身につけていると答えている項目はあっ

でも、十分身についていると実感している項目は「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。逆に、実習指導教諭が示す実地教育Ⅲの実習到達規準に対して、あまり身についているとはいえない項目が存在する。たとえば、「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」「教職意識」「自己改善力」には実習到達規準4.00以上の要求水準の高い項目も多数存在するが、学生の事後の到達度では4.00以上の平均値を充たした項目は1項目のみであった。なかでも、実地教育Ⅲの実習到達規準4.00以上である「教材研究」「学習指導要領の理解」「教師としての言葉遣い」の各項目では、3.50以下の平均値を示した。このことから、1時間毎の授業づくりを行っていく基本的な能力はある程度身についていると言えるが、それ以外の資質能力も含めて十分に身についているとは言えない状況にある。

ところが、実地教育Ⅲにおける実習生の成長度に関しては、「29.授業評価の目的を理解している」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」と「48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている」の3項目には有意差が見られなかったが、「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」において実習到達規準として策定した項目はすべて有意差が認められた。

このことから、実習到達度という観点では、多くの項目で基準値まで達していないという結果が得られたが、事前・事後による成長度の観点で捉えると、「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顕著な成長の変化が見られた。

（4）実地教育Ⅳにおける到達度と成長度

実地教育Ⅳの実習生の到達度に関しては、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」に対する自己評価は比較的高く、「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も得意だが、授業に関わる「企画・計画力」「学習指導力」「評価力」の各項目や「生徒指導力」の平均値が低かった。特に、スタンダード4「学習指導力」にある「16.」～「20.」の知識・理解の項目の平均値は低い。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、実習指導教諭が示す要求水準に比べて学生の回答はあまり高くない。つまり、子どもと関わっていく能力や子どもを理解する能力やスキルは高いが、実際の授業や生徒指導に関する指導力があまり身につけていないのである。また、学生は「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てていない。

実地教育Ⅳの実習生の成長度に関しては、「子ども理解力」において「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」、「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」、「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」の3項目で有意差が認められた。「子どもに対するコミュニケーション力」では「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」に有意差が認められた。「教職意識」では、「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」、「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」、「44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」の3項目で有意差が認められた。それ以外の「企画・計画力」や「学習指導力」では、事前・事後で有意差が得られているのは数項目だけであり、そのうち「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」の事後の平均値は3.50を下回った。また、「評価力」、「学級経営力」、「生徒指導力」、「自己改善力」に関しては、事前と事後で大きな意識の変化はなかった。したがって、実地教育Ⅳでは、「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「教職意識」で成長した跡は見られたが、授業に関わる「企画・計画力」や「学習指導力」、さらには「評価力」、「学級経営力」、「生徒指導力」、「自己改善力」に関してはあまり自分が成長したという実感を伴っていなかった。

しかし、実習指導教諭による実習生の到達度をみると、実習生による到達度評価よりも平均値は高く、実習指導教諭が示す実習到達規準のうち平均値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）、ある程度は身につけている状態にあると評価していた。しかし、その評価は十分に身につけているというレベルにまで達していない。また、実習指導教諭が示す実習到達規準のうち平均値3.50以上の項目については、すべて3.50以下の値を示しており、あまり身につけていなかった。

第3節 実地教育カリキュラム及び指導法改革への提言

以上の結果から、本学の実地教育カリキュラムや指導法の改善に向けて、以下のよう
に各実地教育科目の提言を行った。

(1) 実地教育Ⅰについて

実地教育Ⅰでは、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」に
関して達成感が得られても、「教職意識」の項目や「自己研鑽への意欲や向上心」に
関しては十分な達成感が得られていなかった。その理由としては、実習期間が実質4
日間と短いこと、また、実習で身につけたかどうかを自己評価するにしても、大学に
入学して間もない頃であり、一定の基準に従って評価できるだけの自己理解も十分身
についていないことが挙げられる。このことから、学生の「教職意識」や「自己研鑽
への意欲や向上心」を高めるためには、実地教育Ⅰで得られた「子ども理解力」や
「コミュニケーション力」、そして実習を通して発見した自己課題を生かしながら、1
年次に開講されている教育原論や教育基礎論などの大学の授業科目を履修する中で
「教職意識」や「自己研鑽への意欲や向上心」を身につけていくこと、また、2年次で
履修する実地教育Ⅱにおいて、子どもたちと直接交流する中で「教職意識」や「自己
研鑽への意欲や向上心」を身につけることが求められる。

(2) 実地教育Ⅱについて

実地教育Ⅱでは、子どもたちと直接関わることになるため、事前と事後との成長度
では多くの資質能力項目において飛躍的な伸びが見られるが、実習後の到達度で見れ
ば、実習指導教諭の要求水準に到達している項目もあれば、そうでない項目もある。
その理由としては、実地教育Ⅰ以降、ほとんどの学生は実際の子どもと教育現場で接
する機会を持たずに2年次の夏期休暇に3泊4日の実地教育Ⅱを迎えるため、学生の実
践的資質能力の育成において効果的な面が見られる一方で、4日間では実地教育Ⅱの
実習到達規準を充たすことができなかつた学生もいると考えられる。また、学生が配
属されたコースの内容や実習期間が異なるため、学生の实習成果が一律ではなかつた
ことも理由として考えられる。そのため、実地教育Ⅱの実習配属コースによって実習
内容が大きく変わらないようにコース内容を工夫すること、そして、実地教育Ⅱ以降

の授業科目において実地教育Ⅱの実習成果を生かしながらコンカレントに学修することを学生に意識させ、3年次に履修する実地教育Ⅲでさらに学生の「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「生徒指導力」、「教職意識」の伸長を図ることが必要になると考えられる。

（3）実地教育Ⅲについて

実地教育Ⅲでは、事前・事後の成長度は大きいですが、事後の実習到達度が多くの項目で基準値に達していないことから、実習中に身につけるべき問題や課題を克服せぬまま実習を終えている様子が読み取れた。これは、現行の実地教育Ⅲにおいて大学院の小学校免許を取得するプログラムの院生も履修していることから、学部生の授業実習の時間数が一人3回まで減少していることが大きく影響していると考えられる。一学級当たりの学生配属数が増加することによって、学生の達成感や成功経験を得る授業実習回数が減るだけでなく、授業の準備や授業後の反省会において実習指導教諭から指導を受ける時間も減少する。このことから、一学級当たりの配属人数を減らすために、学部生のための実習協力校を確保するか、あるいは大学院生のための実習協力校を確保することが必要である。

今後実習環境として一学級当たりの配属人数を減らし、実習生一人当たりの授業回数を増やすことによって、1時間毎の授業づくりに必要な教材研究や学習指導要領の内容の理解や教材作成、子ども理解やコミュニケーション力、1時間の授業のねらいを明確にした学習指導力などの資質能力を高めていく実習指導に改善することが必要である。

（4）実地教育Ⅳについて

実地教育Ⅳでは、実地教育Ⅲの到達度の不十分さがそのまま実地教育Ⅳで克服されず、到達度が低いままになっていることが指摘できる。また、実地教育Ⅱや実地教育Ⅲにおける実習生の成長度は顕著であるが、実地教育Ⅳでの成長度は「子ども理解力」「子どもに対するコミュニケーション力」「教職意識」の項目に限定され、その他の授業に関わる資質能力や学級経営力、生徒指導力、自己改善力に関してはあまり自分が成長したという実感が伴っていない。実習指導教諭による実習生の到達度評価をみても、平均値4.00以上の項目についてはある程度身につけている状態にあるが、十分に

身についている状態ではなく、実習指導教諭が要求する水準には達していない。そして平均値3.50以上4.00未満の項目についてはあまり身についているとはいえない状態にある。このような実習生の成果について考えられる一つの理由は、2週間という実地教育Ⅳの実習期間にあると考えられる。つまり、これは実習期間が短いため、実習生の実践的資質能力を伸ばすことができないというカリキュラム上の問題である。そのため、実習期間を現行の2週間から、3週間ないし4週間に延ばすことが必要である。その期間延長に合わせて、2週目に現行の研究授業を課し、3週目から4週目にかけて1日だけ配属された学級担任の業務をすべて担う1日経営実習を課して、授業に関わる「企画・計画力」「学習指導力」「評価力」「自己改善力」を高めると共に、「学級経営力」や「生徒指導力」の諸能力も身につけさせるように実習指導を行い、結果的に実習生の「教職意識」の到達度を高めていけるような指導上の改善も求められる。

第4節 今後の研究課題

今後の研究課題としては、まず一つめに、本研究の成果は質問紙調査の数量データによる分析結果に基づいており、数量データでは明らかにできなかった実習生の学びの様態について、①自分が成長したと思う実践的資質能力とそう思う理由、②実習後に学んでいくべき自己の学習課題とその理由、③実習前に学ぶべきであった自己の学習課題とその理由といった各実地教育科目に関する学生の自由記述を分析し、各実地教育科目における実習生の学びの様態や文脈をより一層明らかにし、学生の4年間の履修カリキュラム内容の改善に結びつけていくことである。

二つめの研究課題は、本研究で策定した実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を配属学級の指導教諭と実習生と大学教員の三者が共有化し、それをを用いて配属学級の指導教諭と大学教員が連携して実習生の実習指導にあたった場合、実習生の実践的資質能力の形成に関してどのような学びと成果が得られるのかを明らかにすることである。

三つめの研究課題は、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準は小学校教員養成スタンダードに基づいているが、これで完成したということではなく、このスタンダー

ズを構成する項目以外に必要な項目は漏れていないかどうかを絶えず検討しながら、各実地教育科目の到達規準を策定する必要がある。そのために、本学学部を卒業してすぐに小学校教員として正規採用された新卒教員に対して、採用初年度末に小学校教員養成スタンダードの項目の妥当性及びその他必要な実践的資質能力が身についているかどうかを調査し、検証する必要がある。

四つめの研究課題は、本学学部は初等教員養成課程であるので、本研究成果に基づきながら、幼稚園教員養成スタンダードによる実習到達規準も開発していく必要がある。

(別惣 淳二)

研究組織

研究代表者

長澤 憲保 (兵庫教育大学 基礎教育学系 教授/学校教育研究センター兼任)

研究分担者

◆平成17年度

上西 一郎 (兵庫教育大学 学校教育研究センター 教授)
別惣 淳二 (同センター 助教授)
千駄 忠至 (兵庫教育大学 生活・健康系講座 教授/同センター協力教員)
加治佐 哲也 (兵庫教育大学 教育経営講座 教授/同センター協力教員)
名須川 知子 (兵庫教育大学 幼年教育講座 教授/同センター協力教員)
吉田 達弘 (兵庫教育大学 言語系教育講座 助教授/同センター協力教員)
伊藤 博之 (兵庫教育大学 教育方法講座 講師/同センター協力教員)
加藤 久恵 (兵庫教育大学 自然系教育講座 助手/同センター協力教員)
Dunlap, W.P. (兵庫教育大学 学校教育研究センター 外国人研究員/ウィスコンシン大学オークレア校名誉教授)

◆平成18年度

上西 一郎 (兵庫教育大学 自然・生活教育学系 教授/学校教育研究センター兼任)
別惣 淳二 (兵庫教育大学 基礎教育学系 助教授/同センター兼任)
千駄 忠至 (兵庫教育大学 体育・芸術教育学系 教授/同センター協力教員)
加治佐 哲也 (兵庫教育大学 基礎教育学系 教授/同センター協力教員)
名須川 知子 (兵庫教育大学 基礎教育学系 教授/同センター協力教員)
吉田 達弘 (兵庫教育大学 社会・言語教育学系 助教授/同センター協力教員)
渡邊 隆信 (兵庫教育大学 基礎教育学系 助教授/同センター協力教員)
永田 智子 (兵庫教育大学 自然・生活教育学系 助教授/同センター協力教員)
加藤 久恵 (兵庫教育大学 自然・生活教育学系 助教授/同センター協力教員)
伊藤 博之 (兵庫教育大学 基礎教育学系 講師/同センター協力教員)
中田 高俊 (兵庫教育大学 附属小学校 教諭/同センター協力教員)
高山 宗寛 (兵庫教育大学 附属小学校 教諭/同センター協力教員)
渡 信雄 (兵庫県立教育研修所指導主事/同センター客員研究員)

◆平成19年度

上西 一郎 (兵庫教育大学 自然・生活教育学系 教授/学校教育研究センター兼任)
別惣 淳二 (兵庫教育大学 基礎教育学系 准教授/同センター兼任)
千駄 忠至 (兵庫教育大学 体育・芸術教育学系 特任教授/同センター協力教員)
渡邊 隆信 (兵庫教育大学 基礎教育学系 准教授/同センター協力教員)
加藤 久恵 (兵庫教育大学 自然・生活教育学系 准教授/同センター協力教員)
中田 高俊 (兵庫教育大学 附属小学校 教諭/同センター協力教員)
渡 信雄 (兵庫県立教育研修所指導主事/同センター客員研究員)

平成17～19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
研究報告書

平成20年3月31日 印刷

研究代表者 兵庫教育大学 基礎教育学系
学校教育研究センター兼任
教授 長 澤 憲 保
