

教育実習カリキュラムによる資質能力形成の評価に関する研究

—兵庫教育大学の実地教育科目を事例にして—

2016 年

兵庫教育大学大学院

連合学校教育学研究科

別 惣 淳 二

目次

序章 問題の所在と研究の目的	1
第1節 研究の背景と研究の目的	1
第2節 先行研究の検討と本研究の研究課題	8
第3節 本研究の構成	24
第1部 教育実習の事前指導としての自然体験活動への観察参加実習の意義と評価	
第1章 教育養成における自然体験活動への参加体験の意義と成果に関する研究動向.....	34
第1節 教員養成における自然体験活動に関する研究の動向.....	34
第2節 学校教育における自然体験活動に関する研究の動向.....	37
第3節 自然体験活動の研究動向から捉えた研究の課題.....	40
第2章 自然体験活動への参加体験を取り入れた事前指導・観察参加実習の成果とその 後の教育実習に及ぼす影響.....	45
第1節 児童生徒理解力の形成の観点からみた社会教育施設での事前指導・観察参加 実習の成果	46
第2節 実習前の教職志望度の観点からみた社会教育施設での事前指導・観察参加 実習の成果	58
第3節 社会教育施設での事前指導・観察参加実習の経験が主免教育実習に及ぼす 影響	73
第4節 社会教育施設での事前指導・観察参加実習の経験が3年次及び4年次の教育 実習に及ぼす影響	88
第5節 社会教育施設での実習後に教職志望学生が青少年指導ボランティアを経験する ことの効果	100
第6節 小括	108
第3章 自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力と教育実習カリキュラム の課題.....	116
第1節 子どもの自然体験活動における教員の指導資質能力の必要性とその指導資質 能力を育成する教員養成カリキュラム.....	117
第2節 社会教育施設指導者と小学校教師による自然体験活動の指導で求められる 教師の資質能力に関する比較的検討.....	128
第3節 自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力と子どもの活動成果との関連.....	137
第4節 小括と教育実習カリキュラムへの示唆.....	143

第2部 教員養成スタンダードに基づく教育実習科目の評価

第4章 教員養成スタンダードに関する研究動向	151
第1節 海外の教員養成スタンダードに関する取り組みと研究	151
第2節 わが国の教員養成スタンダードに関する取り組みと研究	156
第3節 教員養成スタンダードに関する研究動向から捉えた研究の課題	165
第5章 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準と実地教育科目の評価	170
第1節 小学校教員養成スタンダードの開発	172
第2節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準の開発	181
第3節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅰの評価	189
第4節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅱの評価	199
第5節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅲの評価	211
第6節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅳの評価	222
第7節 小括	239
第6章 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準と実地教育科目の評価	246
第1節 幼稚園教員養成スタンダードの開発	248
第2節 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準の開発	257
第3節 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅰの評価	264
第4節 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅲの評価	275
第5節 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅳの評価	289
第6節 小括	301
第7章 実習到達規準における資質能力形成に向けた実地教育科目への示唆	308
第1節 小学校教員養成スタンダードからみた実地教育科目の改善点	308
第2節 幼稚園教員養成スタンダードからみた実地教育科目の改善点	312
終章 まとめ—本研究の成果と今後の課題—	316
第1節 各章による研究結果	316
第2節 本研究における成果と今後の課題	329
引用・参考文献一覧	336
謝辞	348

序章 問題の所在と研究の目的

第1節 研究の背景と研究の目的

1 教員養成教育の質的向上に向けた教育実習の評価・改善に関する研究の必要性

近年、わが国における社会のグローバル化の進展に伴い、学校を取り巻く社会の状況は大きく変化しており、教員をめぐるのは「①社会構造の急激な変化への対応、②学校や教員に対する期待の高まり、③学校教育における課題の複雑・多様化、④教員に対する信頼の揺らぎ、⑤教員の多忙化と同僚性の希薄化、⑥退職者の増加に伴う優れた教員の量及び質の確保」¹⁾などの課題が山積している。そのため、そうした学校現場の課題に適切に対応できる資質能力をもった教員の養成・研修が改めて求められている。

この課題について、中央教育審議会は2006年に示した答申において「大学の教職課程を、『教員として最小限必要な資質能力』を確実に身に付けさせるものに改革する」²⁾ことを提言している。そのなかで、教職課程の認定を受けた大学が教員として必要な資質能力を身につけた学生を学校現場へ送り出すために、質の高い教育活動を行うことは当然の責務であるとして、各課程認定大学に対して、自らが養成する教員像を明確にして、その実現に向けて、体系的・計画的にカリキュラムを編成することを求めている。また、教職課程の履修を通じて、学生が教職への理解を深め、教職に就くことへの確固たる信念を持つことができると共に、専門的な知識・技能を自己の中で統合し、教員として必要な資質能力の全体を確実に形成することができるように、教職課程における教育内容や指導の充実を図ることが必要であると指摘している。このことから、教員養成を行う各課程認定大学においては、教員養成教育の質的向上に向けて、教員として必要な資質能力が確実に身につく仕組みや方法の開発が課題になっている。

同答申では、教職実践演習（仮称）といった新たな科目を導入し、養成段階の修了時において、「身につけた資質能力を明示的に確認することが必要である」と述べているが³⁾、教職課程の質の維持・向上を目指すならば、教職実践演習を実施する以前に、教職課程の個々の授業科目において身につけた資質能力を明示的に確認し、授業科目の改善・充実に積極的に取り組む必要がある。そうした課題から、大学で行われる授業科目では、大学側が主体性をもって学生が身につけた資質能力を明示的に確認し、その科目の改善・充実に図ることは比較的容易であり、可能である。しかし、養成段階において教師として必要な資質能力を形成する上でも、また実践的指導力の基礎を身につけさせる上でも重要な役割を担っていると考えられている教育実習⁴⁾については、大学の教員養成カリキュラムの一環として位置づけられながらも、いったん大学教育から切り離され、その指導は学校現場等の実習校に一任されているため、その中身はブラックボックスと化しており、学生が身につけた資質能力を明示的に確認したり、教育実習自体の質的向上や改善・充実に図ったり

することは困難である。しかも、大学の教員養成カリキュラムの一環として「教育実習で、何をどこまで達成すべきであるかという点については、今日、必ずしも広い合意が得られているということとはできない」⁵⁾状況の中で、実習校、あるいはそこでの実習指導教諭による実習内容や指導上のばらつきが問題になったり、実習校の実習指導教諭がこれまで行ってきた実習内容に固執したり、実習評価の規準や方法も実習指導教諭によって異なったりといった問題が指摘されており⁶⁾、今日においてもその改善や解決には至っていない。

教員養成教育の質的向上をめぐることは、そうした教育実習の課題について改善・充実を図っていくことが不可避である。その課題解決に関わって、教育実習を通して学生が身につけた資質能力を明示的に確認していくためには、教育実習に関する理論的・実証的研究が必要であり、教育実習を経験した実習生や実習校の指導教諭等の協力を得ながら研究開発や実験的研究に取り組んでいく必要がある。特に、教育実習に関しては以前から「改善の具体的な進め方に適切な方向づけを与えるような研究成果は少ない」⁷⁾とも指摘されていることから、教育実習での実習生の学びや資質能力形成についての評価を通して教育実習の成果と課題が明確になるような実証的研究が求められる。

2 教育実習の改善・充実に向けた施策的動向

戦後、1949（昭和 24）年に教育職員免許法及び同施行規則が制定されて以降、教育実習の在り方を巡っては様々な議論が行われ、教育実習の期間延長などが提言されたが、教育実習の改善・充実については、次に挙げる 4 つの答申が出され、教育職員免許法及び同施行規則が改正されてきた。

1987（昭和 62）年 12 月に、教育職員養成審議会が「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」を提出し、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そして、これらを基盤とした実践的指導力」の向上を図ることを主眼とし、免許状の種類を「専修」「標準」「初級」免許状に改め、免許基準の引き上げ等を提言した⁸⁾。免許基準の引き上げにおいては、教育実習に「事前及び事後指導」1 単位を新たに設け、その内容として、大学の指導計画の範囲で行う他の校種もしくは学校外の施設（専修学校・青少年教育施設等）における教育的経験を含めることができることとなった。これにより、1989（平成元）年に教育職員免許法が改正され、各課程認定大学は、教育実習の「事前及び事後指導」（授与を受けようとする普通免許状に係る学校以外の学校、専修学校及び社会教育に関する施設における教育実習に準ずる経験を含むことができる）の 1 単位の内容を新たに設定する必要が生じたのである。

1997（平成 9）年 7 月の教育職員養成審議会第一次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、幼児・児童・生徒に「生きる力」を育むために、養成・採用・研修を通して教員の資質能力の向上が図られなければならないという認識の上に立ち、「全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に

各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ること」が提言された⁹⁾。特に、大学での養成段階で修得すべき水準を、「教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』、すなわち「採用当初から教科指導、生徒指導等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」と捉え、教員志望の学生に一定水準以上の知識、技能を修得させることを大学の責任において行うことが求められた。また、教員志望の学生に最小限必要な資質能力を確実に身につけさせるとともに、得意分野づくりや個性の伸長を図るために、教員養成カリキュラムに新たに「教科又は教職に関する科目」の区分を設けることを提言した。さらに、実践的指導力の基礎を形成するための「教育実習」の改善策として、①中学校の「教育実習」の最低修得単位数を3単位から5単位（うち事前・事後指導1単位）に改める、②教育実習の事前・事後指導における「教育実習に準ずる経験」の対象施設に社会福祉施設及びボランティア団体を追加する。事前指導や事後指導では、授業内容を実践性の高いものに改善する、③必修部分を越える教育実習については、子どもとのふれあい体験以外にも、福祉体験、ボランティア体験、自然体験など、多様な内容・方法の体験的実習を含めることができる、④事前指導・実習本体・事後指導の内容の整合性・連続性、及び生徒指導等に係る諸科目と教育実習との整合性・連続性を確保する、⑤大学と実習協力校との連携協力体制を強化することが明記された。

この答申によって、1998（平成10）年に教育職員免許法が改正され、「教科又は教職に関する科目」の開設、中学校の「教育実習」の単位数の変更、事前・事後指導の対象施設の変更などが反映された。しかし、そのほかに、養成段階で教員として「最小限必要な資質能力」を身につけさせ、得意分野づくりや個性の伸長を図るために、必修部分を越える教育実習としてどのようなふれあい体験や体験的実習の機会を設けるのか、事前・実習本体・事後の内容的整合性・連続性と教育実習と他の授業科目との整合性・連続性を確保した教員養成カリキュラムをいかに編成するかが課題となった。

また、1999（平成11）年12月の教育職員養成審議会第三次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」では、教員志望の学生が日常的に学校現場を体験できるように学校の受け入れ体制を整備すること、大学が養成しようとする教員像を明確にし、それを達成するためのカリキュラムを編成すること、特に、教育実習に関しては事前指導・実習本体・事後指導の内容の連続性、教科指導・生徒指導等に係る諸科目と教育実習との内容の整合性・連続性を求めた¹⁰⁾。

さらに、2006（平成18）年7月には、中央教育審議会が「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において、教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせるために、教職課程の質的水準の向上を図るべく、教職実践演習の新設・必修化、教育実習の改善・充実、「教職指導」の充実、教職課程の事後評価機能や認定審査の充実などの方策を提言した¹¹⁾。その中でも、教育実習の改善・充実では、大学の教員と実習校の教員の連携による指導と成績評価、履修時の適性・能力の確認、一般大学・学部における母校実習の見直し等が求められた。

2008（平成20）年の教育職員免許法施行規則改正により、教職実践演習の新設・必修化が規定されたが、課程認定大学では教職実践演習の授業内容・方法だけでなく、養成教育の質保証に向けた教育実習の改善・充実も課題となった。

以上のように、1987年以降の答申や教育職員免許法等の改正によって、教育実習では、教員としての実践的指導力の向上に向けて、①教育実習の事前・事後指導の新設、教員として最小限必要な資質能力の形成と得意分野づくりや個性の伸長を目指して、②多様な実習機会の確保として子どもたちとふれあったり子どもたちの様子を観察する機会の設定のほか、福祉体験、ボランティア体験、自然体験などの体験的実習の設定、③事前指導・教育実習本体・事後指導の内容的連続性と大学での授業の諸科目と教育実習との内容的連続性の確保、教員養成の質保証に向けて、④教育実習の改善・充実が求められた。各課程認定大学では、実践的指導力の向上、教員として最小限必要な資質能力の形成や得意分野づくりや個性の伸長、教員養成の質保証に向けて、いかに教育実習カリキュラム改革を進めていくかが課題になっている。

3 教育実習カリキュラムの改革動向

上述の教育実習の改善・充実を求める諸施策に即して多様化・個性化する国立教員養成系大学・学部の教育実習カリキュラム改革について、住野・岡野・林・濁川が動向調査を実施し、その改革動向を次のように整理している¹²⁾。

（1）1・2年次観察・参加実習の実施の増加

1年次及び2年次に観察・参加を主な目的とした教育実習を実施している大学・学部が増えた。

（2）教育実習の長期化

教育職員免許法施行規則の改正に伴う中学校教員免許状取得のための教育実習の長期化だけでなく、多様な教育実習が実施される中で、教育実習の実習期間が長期化している。

（3）主免教育実習の早期化

1・2年次の教育実習や4年次選択（応用）教育実習が新設される中で、従来は4年次で実施されることの多かった主免教育実習が3年次で実施されることが多くなった。大学によっては、2年次から実施している場合もある。

（4）選択（応用）教育実習の新設

従来の副免を取得するための教育実習とは異なり、新たに選択（応用）教育実習が4年次の学生を対象に新設されるようになってきた。

（5）多様な体験的授業科目の新設

1997（平成9）年の教育職員養成審議会第一次答申によって、必修部分を超える教育実習については福祉体験、ボランティア体験、自然体験といった多様な内容・方法の体験的実習を含めることが可能になったが、教育実習以外に、フレンドシップ事業や介護等体験、インターンシップ、学生のボランティア活動などが実施されるようになった。

以上の動向から、1年次から4年次までの学年毎に設置された教育実習カリキュラムを通して、第一に多様な教育現場における教育実践体験の機会を増やし、第二に学生の教職に対する意識を向上させ、第三に教員としての実践的指導力を修得させ、深化させることをねらいとしている点に国立教員養成系大学・学部の教育実習カリキュラム改革の共通した特徴が見出される。

また、日本教育大学協会の「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトでは、2004（平成16）年に答申として「〈体験〉—〈省察〉の往還」を基軸とした「教員養成コア科目群」と教養・教職専門・教科教育・教科専門の科目群が関連しながら、螺旋状的に発展していく教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」が提示されたが、それ以降に国立教員養成系大学・学部でのカリキュラム改革がどの程度実施されているのかについて2005（平成17）年に調査を行っている。その結果、12大学・学部において「体験と省察の往還」を趣旨とするカリキュラム改革を行っていた。そこに特徴的な取り組みを構想したり実施したりしている4大学・学部を加えた16大学・学部に関して、教育現場での教育的体験を取り入れた体験的科目（教育実習を含む）がどのような内容で構成されているのかを履修年次毎に概観したところ、体験的科目の編成について3つの特徴が見出された¹³⁾。

第一に、16大学・学部のうち15大学・学部が1年次から教育現場に関わる体験的科目を設置していた。それは観察・参加実習であれ、学校支援ボランティアであれ、学生が早い時期から教育現場の実際に触れ、教育を受ける立場から、教育を行う立場へと立場を移しながら教育実践を考えられるようにすることをねらいとしていた。

第二に、3年次の主免教育実習に向けての事前実習や、2年次の附属学校園・公立学校での観察・参加実習を中心とした様々な教育体験を必修科目として設定していた。これには、3年次の主免教育実習にスムーズに入っていけるようにするために段階的に事前の観察や参加体験を必修化している場合と、学生が主免教育実習に向けて教科専門、教科教育法、教材研究などの知識・技術を大学の授業で積極的に学ぶようにするために2年次の観察参加実習や体験活動を必修化している場合があった。

第三に、3年次の主免教育実習以降に、副免教育実習に加えて、学校支援ボランティアやインターンシップを選択科目として実施している大学・学部が多くなっていた。

以上のように、主免教育実習を3年次以下の学年に下ろして分散的、段階的に実施することは既にいくつかの国立教員養成系大学・学部で定着しているが、それに加えて、社会教育体験や学校支援ボランティア、放課後学習チューター等の科目化・単位化により、教員養成における教育参加体験の早期化が進んでいる傾向にある。また、実習先や体験場所についても、以前に比べて附属学校園のみならず、大学近隣の公立学校での教育実習や教育参加体験を重視する傾向も見られる。

このように国立教員養成系大学・学部では教育実習カリキュラムの改革が進められてきたが、その効果や影響、課題については十分な検証が行われていないのが実情である。そのため、「実践的指導力の基礎」の育成や得意分野を持った個性豊かな教員の養成、さらに

は教員養成の質保証といった視点から、各学年に配置された教育実習科目が教員として求められる資質能力の形成にどういった成果をもたらしているのかを実証的に明らかにする必要がある。

4 教育実習カリキュラム改革の先進事例と実習生の資質能力形成に関する評価の必要性

先述の教育実習の改善・充実に向けた施策が打ち出される前から、教育現場での多様な実習を取り入れて教育実習カリキュラムの改革を進めてきた国立教員養成系大学・学部もある。1997（平成 9）年の教育職員養成審議会における「教育実習の充実」は、そうした先進的な大学・学部の取り組み事例が採用されたものと考えられている¹⁴⁾。

その事例の一つである兵庫教育大学では、理論と実践の往還に基づく教員の実践的指導力の育成を目指して、1991（平成 3）年の大学設置基準の大綱化以前より、1 年次生対象の異種校での見学・参加実習を実施するなど、1 年次から 4 年次までの実地教育科目（教育実習科目）の体系化を進めてきた。

14 単位必修の実地教育科目のうち、1 年次から 4 年次までの各年次に配置された基幹的な実地教育科目を挙げれば、1 年次の「実地教育Ⅰ」（1 単位）は、附属学校園、公立幼稚園、県内特別支援学校における 1 週間の見学・参加実習である。2 年次の「実地教育Ⅱ」（1 単位）は、主免教育実習の事前指導として社会教育施設を利用して 3 泊 4 日の青少年教育活動（自然体験活動）に指導補助員として参加する観察・参加実習である。3 年次の「実地教育Ⅲ」（4 単位）は附属学校園で行われる 4 週間の主免教育実習である。4 年次の「実地教育Ⅳ」（2 単位）は、応用実習として母校等の出身校園で行われる 2 週間の教育実習である。

このように、兵庫教育大学では 1 年次から学校現場での見学・参加実習を配置し、3 年次の主免教育実習の事前と事後に多様な教育現場における実習科目を設置するなどして教育実習カリキュラムの改革と充実が図られてきた。しかし、1 年次から 4 年次まで編成された実地教育科目を経験することが、学生の教員として必要な資質能力の形成にどの程度有効なのかは明らかにされていない。なかでも、兵庫教育大学において、特色ある実地教育科目として、2 年次に主免教育実習（実地教育Ⅲ）の事前指導として社会教育施設での青少年教育活動（特に、自然体験活動等）への観察・参加実習（実地教育Ⅱ）が行われているが、その実習経験が 4 年間の養成教育において教員としての資質能力形成にどのような効果をもたらしているのかは明らかにされていない。また、実地教育Ⅱの観察・参加実習に関わって、子どもたちの自然体験活動の指導において教員にどのような資質能力が求められ、その資質能力を養成段階で身につけさせるためには、どのような教育実習カリキュラムが求められるのかは明らかにされていない。さらに、1 年次から 4 年次まで実地教育科目を配置することによって、大学卒業時まで学生に教員として最小限必要な資質能力がどの程度身につけているのかを実地教育科目ごとに評価する必要がある。というのは、大学の養成段階で、採用当初から教科指導、生徒指導等で著しい支障が生じることなく実践できる

「最小限必要な資質能力」を教職志望の学生に身につけさせることは教員養成の質保証において重要であり、2008（平成 20）年からの教職実践演習の新設・必修化に伴い、「各課程認定大学は自らが養成する教員像を明確に示し、その実現に向けて、体系的・計画的にカリキュラムを編成するとともに、必要な組織編成を行う」¹⁵⁾ことが求められているからである。

5 本研究の目的

以上に述べてきたように、近年、教員養成教育の質的向上が叫ばれ、教員養成の課程認定を受けた大学は、学生に教員として最小限必要な資質能力が確実に身につくようなカリキュラムの編成や教育の質保証が求められている。大学で行われている授業科目であればその授業科目の履修によって教員として最小限必要な資質能力がどの程度身についているか検証し、改善することも可能である。しかし、教育実習は学生が教員として最小限必要な資質能力や実践的指導力の基礎を身につける上で重要な役割を担っているにもかかわらず、教育実習の指導は実習校に一任しており、実習指導教諭の指導内容も指導方法も評価の規準・基準もばらつきがあり、実際に学生が教育実習を通してどのような資質能力をどこまで身につけるべきなのか広く合意が得られていない状況である。学生が教育実習によって教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけられるようにするためにも、実習生や実習校の指導教諭の協力を得ながら、実習生の学びや資質能力形成についての評価を通して教育現場での教育実習の成果や改善点が明確になるような実証的研究が必要になっている。

他方、施策的には 1987 年以降、教育実習の改善・充実を図る方策が示されてきた。1987（昭和 62）年の教育職員養成審議会答申では、教員の実践的指導力の向上を図るために、教育実習に「事前及び事後指導」（他校種、専修学校、青少年教育施設での教育的経験を含む）1 単位を新設することが提言された。1997（平成 9）年の教育職員養成審議会第一次答申では、養成段階において教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせるとともに、教員の得意分野づくりや個性の伸長を図るために、教員養成カリキュラムに「教科又は教職に関する科目」の区分を新設し、必修部分を越える教育実習については、子どもとのふれあい体験以外にも、福祉体験、ボランティア体験、自然体験など、多様な内容・方法の体験的実習を含めることができるとした。また、教育実習カリキュラムについては、事前指導・実習本体・事後指導の内容の整合性・連続性の確保が求められた。2006（平成 18）年の中央教育審議会答申では、教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせるために、教職課程の質的水準の向上を図るべく、教職実践演習の新設・必修化や教育実習の改善・充実が求められた。この答申内容を受けて 2008（平成 20）年に教育職員免許法施行規則が改定され、教職実践演習の内容・方法だけでなく、教員養成教育の質保証に向けて教育実習での改善・充実も求められている。

上述の施策を受けて国立教育養成系大学・学部でも教育実習改革が進められており、①

①・②年次観察・参加実習の実施の増加、③教育実習の長期化、④主免教育実習の早期化、⑤選択（応用）教育実習の新設、⑥多様な体験的授業科目の新設といった特徴が見られる。このように、教員養成系大学・学部の教育実習カリキュラムは、教育実習の本体部分だけでなく事前及び事後指導やその他の体験的授業科目などの新設によって実習期間が長期化しており、各学年に配置された教育実習の内容も多様化している。しかし、近年の教員養成の質保証という社会的施策的要請により、教員として「最小限必要な資質能力」の修得と得意分野を持った個性豊かな教員の養成の両面を実現させる観点から、そうした教育実習科目や体験的授業科目を新設したり、実習期間を長期化したりすることが実習生の教員として必要な資質能力の形成にどのような効果をもたらしているのかを明らかにしていくことは大学が教員養成に主体的に取り組んでいく上で重要な課題である。

そこで、本研究では、1991（平成3）年の大学設置基準の大綱化以前から、1年次生対象に異校種（幼稚園、小学校、特別支援学校）における見学・参加実習を実施したり、2年次生対象に社会教育施設での青少年教育活動の観察・参加実習を実施したりするなど、教育現場での多様な実習を取り入れて教育実習改革に取り組み、1年次から4年次までの実地教育科目（教育実習科目）の体系化を進めてきた兵庫教育大学の教育実習カリキュラムを取りあげ、第1部において、得意分野や個性を持った教員を養成するにあたって、2年次に主免教育実習の事前指導として社会教育施設での観察・参加実習を経験させることが、養成段階における教員としての資質能力形成にどのような効果をもたらしているのか、また、そうした自然体験活動の指導において教員にどのような資質能力が求められ、養成段階でその資質能力を身につけさせるためにどのような教育実習カリキュラムが必要になるのかを明らかにすること、第2部では、教員養成の質保証の観点から、養成段階で教員として最小限必要な資質能力を教員養成スタンダードとして同定し、1年次から4年次までの実地教育科目を通して実習生にその資質能力がどの程度身につけているのかを評価させることによって、社会教育施設での観察・参加実習を組み込んだ4年間の実地教育科目の成果と課題を明らかにするとともに、それを通して、学生の教員としての資質能力形成の評価の方法を開発することを目的とする。

なお、本研究における小学校教員養成スタンダードならびに幼稚園教員養成スタンダード¹⁶⁾は、「新任教員として着任する際に求められる最小限の資質能力」、すなわち「教員志望の学生が大学卒業時まで身につけておくべき最小限必要な資質能力を示したもの」であり、それらに基づいて実地教育科目による資質能力形成の評価を行い、実地教育科目の成果と課題を明らかにするものである。

第2節 先行研究の検討と本研究の研究課題

1 教育実習科目による資質能力形成に関する先行研究

本研究を進めるにあたり、先行研究としてこれまでの日本の教育実習科目による資質能力形成に関する研究がどのように展開されているのかを概観する。既に述べたように、1987年の教育職員養成審議会の答申以降、教育実習科目の改善・充実を意図した施策が提言され、各大学・学部での教育実習科目の改革が進む中、その動向に対応する形で、教育実習科目が教員としての資質能力形成に及ぼす効果に関する研究も行われてきた。

例えば、山崎は、静岡大学教育学部を卒業した小・中学校教員を対象に横断的に質問紙調査等を実施し、「教職を心に決めた一番大きなきっかけは何か」や「あなたが教職活動を進めていく上で、基盤を培うことになった大学生活上の事柄は何か」という問いに対する回答のなかで、「教育実習」の指摘率が高く、とりわけ若手教員層からの回答が多かったことを明らかにしている。その内実として、回答者のインタビュー調査では、教育実習の印象がきわめてリアルな感動体験として語られることが多く、教職に就く意志を固めていない者も教育実習を契機として教職に傾いていった事例も少なくなったことが報告されている¹⁷⁾。

また、神山他は、初等教員養成課程の4年次生を対象に実施した質問紙調査から、小学校教員としての力量を身につけるのに役立った事柄として最も回答が多かったのが「教育実習」であり、次いで「学校現場でのボランティア活動」「フレンドシップ事業」等の学校現場等での実践経験に対する評価が高かったことを明らかにしている¹⁸⁾。

このように、養成段階における教育実習の経験は、教員としての資質能力形成に大きな影響を及ぼしており、その重要性が指摘されることも多い。以下では、さらに教育実習科目における学生の資質能力形成に関する先行研究を、①学部1,2年次を中心とした体験的実習科目における教職意識と教員として必要な資質能力の変容に関する研究、②教育実習における教職意識と教員として必要な資質能力の変容に関する研究、③幼稚園教育実習における教職意識と教員として必要な資質能力の変容に関する研究に整理して、概観する。

(1) 体験的実習科目における教職意識と教員としての資質能力の変容に関する研究の動向

既に先述したように、1997（平成9）年7月の教育職員養成審議会第一次答申では、養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力の確保に加えて、積極的に教員個々の得意分野づくりと個性の伸長を図ることが重要であるとの見解を示し、その実現に向けて教育実習の一部を盲・聾・養護学校や特殊学級において実施することや教育委員会や学校と協力しつつ1年次から観察的な実習を導入すること、必修部分を越える教育実習については福祉体験、ボランティア体験、自然体験などの体験的実習の開設することを奨励している。この答申内容を受けて教員養成系大学・学部では、1年次や2年次の観察参加実習、異種校での観察参加実習、社会教育施設での体験実習、フレンドシップ事業による体験活動などが積極的に実施されるようになった。

体験的実習科目における教職意識と教員としての資質能力の変容に関する先行研究を概観すると、黒崎は、小学校教員養成課程の2年次生を対象に実施している幼稚園及び養護

学校での「観察・参加実習」のうちの養護学校での観察・参加実習に焦点を当て、2日間にわたる実習生の観察参加の記録を分析した結果、「学力水準を上げる」のも教育であるが、「今を生きる力」を育成するのも大切な教育であることに気づいたという記述や「授業をする目」を磨くことは大切であるが、子どもの可能性・成長の兆し・願いを読み取る力や子どもの意欲を引き出す力を取り上げて、子どもの側に目が向いている実習生の記述から、養護学校での観察・参加実習は学生の教育観や授業観を変容させる契機を与えていると指摘している¹⁹⁾。

清水は、教育実習の事前指導の一環として実施している附属養護学校での交流実習の成果を明らかにするために、実習後のレポートの内容を分析した結果、「交流実習」は養護学校で学ぶ子どもの姿及び子どもと関わる教師の姿を通して、子ども理解を深めると共に、子どもとどのように関わるのが大切かを学び取る上で効果があることを示している²⁰⁾。

黒崎は、附属小学校、中学校、養護学校、幼稚園の4校園を1日ずつ4日間で観察・参加するという1年次教育実習カリキュラムを開発し、その効果を検討した結果、①これまでの教えられる側から、教える側へと意識を転換し、教師となって学ぶ意欲を喚起すること、②教師となって学ぶために、多様な学校種を体験し、自己の能力、資質、適性等を勘案し、自分に最適な専攻教育コースを自己決定できるようになることに効果があることを明らかにしている²¹⁾²²⁾。

藤井他は、2年次に附属小学校及び附属中学校で1週間観察・参加を行い、その間、半日ほど附属幼稚園で観察参加を行う「教育実習Ⅰ（観察参加）」実習を実施し、その成果を学生が提出したレポートの記述内容から読み取ったところ、附属小学校では「子どもへの気づき」「教えることへの気づき」「学部の学習への気づき」という3つの学びが見られたこと、附属中学校では学生自身の勉強不足への謙虚な自省する態度が見られたこと、幼稚園では幼稚園児から中学3年生までの幅広い年齢層の子どもに接することができることから、子ども理解を深めることに寄与することといった効果を報告している²³⁾。

土井は、1年次対象の必修科目「教育参加」を開設し、1年次生が①附属松本学校園、長野県立盲学校で行われる教育活動に参加すること、②附属松本学校園で行われる3年次生の教育実習を参観すること、③国立信州高遠少年自然の家で行われる教育活動に参加すること、④長野県青年の家・少年自然の家で行われる教育活動に参加することを通して、子ども理解、教師理解、学校理解を深め、教育への関心・意欲を高めることを目的として実施しており、実習後に「教育参加は学生にとって有意義な授業科目であると思う」という質問項目について80%を超える学生が有意義であると回答したことを報告している。しかし、有意義であると感じた理由とは何か、「参加して得たこと」は何かについては今後の課題であるとされている²⁴⁾。

岡東・熊丸は、平成4年から実施している教育実習の事前指導としての社会教育施設実習に教職志望学生が参加することによって、どのような意義があるのかを実習日誌を用いて分析している。その結果、①自然体験、野外活動の意義の認識、すなわち実習生が自然

体験や野外活動に対する興味の高まりや集団で協力して一つのことを成し遂げることの難しさ、そして成し遂げたときの喜びを実感すること、②子ども理解の多面性の認識、すなわち実習生が社会教育施設の指導員として子どもに接することは、子どもが持つ多面性に気づく良い機会であり、そこから子ども理解の難しさと重要性に気づくことに繋がること、③指導者（教師）という役割の重要性の認識、すなわち実習生が指導者としての役割の難しさを実感すること、研修者の活動がよりよいものとなるかは指導者が鍵を握っているということの認識に社会教育施設実習の意義が見出されることが指摘されている²⁵⁾²⁶⁾。

また、岡東は、野外活動等の指導経験を与える青少年教育実習の効果は大きく、子どもの実態が把握できることに加えて、「学校」という教育・学習空間を離れたなかでの指導を通して、教員としての確固とした自信と自覚を生むことを挙げている²⁷⁾。

野呂は、フレンドシップ事業における子どもとのふれあい体験に参加した3名の教職志望学生を対象に半構造化されたインタビューを行い、教職観形成のプロセスを検討した。その結果、「子どもに対するイメージや先入観の検証欲求」「子どもに対するイメージや先入観の破壊」「成功体験・失敗体験による学び」「自己省察及び他者との交流・相互作用による体験の意味づけと整理」の4つの学びの段階が往還的に繰り返され、螺旋的により高次の学びを導き出すことにより、教職観の形成が進んでいる可能性を示唆している²⁸⁾。

また、羽賀・吉崎は、フレンドシップ事業における子どもとのふれあい体験に参加した教職志望学生1名の感想文を用いて学生の意識変容を分析している。その結果、子どもとの信頼関係を確立し、教員志望意識を高めながら、「子どもへの共感的態度」「行動の臨機応変さ」「柔軟さ」「コミュニケーション」「リーダーシップ」といった実践的指導力の基礎が育まれていることを明らかにしている²⁹⁾。

以上のように、体験的実習科目における教職意識と教員としての資質能力の変容に関する先行研究の知見から、学校における観察・参加は、教える立場から子ども理解と子どもの関わり方、学校や教師の在り方を学び取らせ、そこから教師として学ぶ意欲を喚起させる。また、社会教育施設での実習やふれあい体験では、教職志望学生に学校外での子どもの多面性の理解や野外活動指導の意義と重要性の認識を育み、学生の教職意識や教員としての資質能力の変容を促しており、教壇実習に偏した教育実習を補完するものとして効果があることが指摘できる。

(2) 教育実習における教職意識と教員としての資質能力の変容に関する研究の動向

1) 教職志望意識

教育実習の経験が教職志望意識を左右することが指摘されて久しい。今津は、教育実習後に教師になろうという気持ちに変化した者が56.9%あり、そのうちの94.5%が志向の強化の方向へ変わったと述べている³⁰⁾。

佐藤・井島は、4年次生の教育実習体験の変化過程を調査している。その結果、①教職志望度はその低下が2、3週目に見られるが、4週目には回復し、全体としては上昇する割合

が高くなり、実習の効果性が見られること、②教職志望度が高い者ほど実習に対する目的ありとする割合が高くなること、③志望度の高い者ほど、教育実習の目的内容の広がりや深さが見られること、④実習に対する印象としては、実習前と実習開始後では大きな違いが見られ、志望度の低い者ほど実習に対して否定的な感情、気持ちを抱いていること、⑤教職に対する印象は、実習前から実習開始後にかけて肯定的な方向への変化が見られ、志望度の高い者ほど教職に対する印象は肯定的であること、⑥教職への適性度については志望度が高い者ほど適性度が高いことなどを明らかにしている³¹⁾。

また、佐藤は、教職志望度と教育（共感）体験との関係を分析している。その結果、教職志望度の高い群ほど実習当初の不安・緊張を速やかに乗り越えたとともに、その後子どもとの関わり合いを深め、様々な教育体験へと発展していくのに対し、教職志望度の低い群においては実習当初から不安と緊張の強い状態が続き、教育（共感）体験の拡大や深化が低調のまま実習期間を経過していくことを報告している。このことから、佐藤は、教育実習が学生の意欲や構え、耐性の強さによって学び取るものの内容や深さが異なってくるとし、教職志望度は教育実習での学生の意欲や耐性に大きな影響を与える一要因として考察している³²⁾。

今栄・清水、今林・指宿、今林は、教育実習の前・後における教職志望学生の教職望意識の変容を分析し、実習前よりも実習後の方が教職志望意識が高くなっていることを明らかにしている^{33) 34) 35)}。

阿形は、大学受験時から教職を志望していた者ほど、教育実習によって教職のイメージが変化したと回答することが多いこと、そして、教育実習によって教師になりたい気持ちを強めた者は、大学受験時に教職志望が強かった者が多いことを明らかにしている³⁶⁾。

淵上・島田・園屋は、教育実習の事前に習得しておくべき事柄として「現実の教師としてのふるまい・行動」「教科指導の方法」「日常での子供との接し方」「授業以外での能力・知識」「教師としての理想・使命感」を抽出し、「子供の叱り方や褒め方」について前もって習得しておくべきであると強く思っている学生ほど実習後の教職志望意識が強まるという知見を得ている³⁷⁾。

淵上・島田・園屋は、積極的進学志望動機の実習生が消極的進学志望動機群の実習生よりも実習後の教職志望度が高いこと、そして、積極的進学志望動機群の実習生を対象に、実習前の事前学習の経験がどの程度実習後の教職志望度の強さを規定するかを調べた結果、教師に相応しい服装、教育課程における単元や内容の位置づけ、教師としての使命感、PTA 活動の運営に関する知識、授業の進め方、学校経営の知識、子どもの叱り方や褒め方の 7 項目を実習前までに習得しておく必要があると思っている実習生ほど、実習後の教職志望度が強まっていたことを指摘している³⁸⁾。

淵上・園屋・木下は、教育実習終了後の教職志望度は入学時の教育学部志望動機と関連があり、積極的動機群の学生は教育実習経験により、教職志望度がますます強まる傾向にあることを示している³⁹⁾。

林は、1週間の教育実習後に3年次生を対象に実施した質問紙調査をもとに、実習前後を通して志望意識を変化させた者にあっては「なりたい」や「是非ともなりたい」の方向へ変化した割合が有意に増加していること、また、教育実習を経験して教職への適性感を向上させた者が有意に増加していること、実習後に自己の教職適性を「かなり+大変適している」と判断した者には、実習前よりも実習後の方が教職志望意識を強くしている者の割合が多いことを明らかにし、実習生は教育実習の経験を契機に教職に対する自己の適性感と志望意識とを自覚的に問い直す機会を得ていると考察している⁴⁰⁾。

今井は、教員免許状取得が卒業要件となっていないコースの学生が、教育実習を経験することにより、教育実習への意識がどのように変化したのかを質問紙調査によって調べた結果、①教育実習を経験することによって、教育実習の楽しさや教育実習の価値観が上昇し、教育実習の不安感が減少するという実習生が多くなること、②教育実習を経験することによって、自らの教員への適性を見出すことができた学生や、教職志望を強く感じるようになった学生が多くなることを示している⁴¹⁾。

中野は、3年次主免教育実習の事前・事後調査を通して、実習生は教育実習を経験することで教職志望度や教職への自己適性感が増し、特に女子学生においてその傾向が顕著であることを明らかにしている⁴²⁾。

京極は、教育実習生に実施した質問紙調査を通して、実習前は教職に就こうという意識が漠然としていたが、実習後に「実習を通して教職に就こう」という意識が明確になった学生の「教材研究」「学習指導案」「学習指導の技術」「実習に対する意欲・積極性」の自己評価が最も高かったことを明らかにしている⁴³⁾。

2) 教育実習観

水野は、1年、2年、3年、4年の学生に質問紙調査を行い、教育実習はつらく厳しくて不安であり、気づまりで窮屈で重々しい感じがするが、あたたかくて楽しいもので、とても価値があるものといった二面性のあるイメージを学生は持っており、教育実習に対して否定的なイメージを持っているのが2年生で、最も肯定的なイメージを持っているのが実習を経験した4年生であることを明らかにしている⁴⁴⁾。

米沢は、学部生と現職教員を対象に質問紙調査を行い、教育実習の意義をどのように捉えているのかを分析している。その結果、①学部生及び現職教員が教職への適性や自覚、使命感や子ども理解、授業指導の技術や方法の醸成に教育実習は意義があると認識している、②教育実習は自立性や積極性が培われ、その後の学部生と新任教員の職能成長に影響を与える、③学部生や現職教員も教師の役割について理解を深めるために教育実習は意義があると認識している、④学部生及び現職教員は現行の教育実習では学校経営や学級経営に関する基礎的力量を身につけることはできないと認識しているという知見を得ている⁴⁵⁾。

松浦は、教育実習を経験することによって、学生の教職観と教育実習観がどのように推移するのかを検討するために実習前・後の質問紙調査を実施している。その結果、教育実習の意義や価値意識そのものは教育実習によって大幅に変容するものではないが、教育実

習のイメージや指導観はかなり変容する。例えば教育実習のイメージは明るく、楽しいものに変化し、子どもへの指導の難しさを実感すると共に、子どもへの愛着心を高める傾向が強くなる。教職志望度については教育実習の参加によって高まる学生と、教職を諦める学生とに分かれる傾向にあることが示されている⁴⁶⁾。

3) 教職観

湧上・園屋・木下は、主免教育実習を終了した学生を対象とした質問紙調査をもとに、教育実習経験によって、学生は教職が充実したやりがいがあり、楽しい活動であるという肯定的な意識を形成する一方で、大変忙しい活動であるという現実的な意識を形成する傾向にあることを示している⁴⁷⁾。

4) 実践イメージ(子ども、教師、授業、学校に関するイメージ)

深見・木原は、教育実習生の実践イメージの変容と、他者との関わりとの構造関係を明らかにするため、高等学校実習の実習生を対象にメタファー法を用いて実習生の実践イメージの変容を記述し、分析した結果、実習生の「教師」イメージは実習指導教員との継続的な関わりによって精練されていくこと、また、実習指導教員とは対照的な授業観を持つ他の教員との関わりから実習生の「授業」イメージは葛藤状態に陥るが、期間を空けて省察することで実習生の「授業」イメージが統合されることを明らかにしている⁴⁸⁾。

三島は、授業・教師・子どもイメージに焦点をあて、実習前後での変容に影響を与える実習中の他者との関わりについて検討した結果、①児童への積極的指導や実習生との相互批判的関わりでの体験量が臨機応変的な授業イメージへの変容に重要であること、②実習生との相互批判的な関わりが教師としての熟達と共に、権威的な教師イメージへの変容に影響すること、③児童や実習生との批判的な関わりがネガティブな子どもイメージに、指導教員や児童とのポジティブな関わりがポジティブな子どもイメージの形成に影響することを示唆している⁴⁹⁾。

三島は、実習生の授業・教師・子どもイメージが教育実習前後でどのように変容するかを調べた結果、①授業イメージは4因子が抽出され、「マンネリズム」「組み立て」が変容し、授業を肯定的、主体的に捉えるようになったこと、②教師イメージは4因子が抽出され、「リーダー」が変容し、教師の役割理解が深まること、③子どもイメージは6因子が抽出され、「創造性・積極性」「悲観的・不信」「現実的態度」が変容し、ポジティブ・ネガティブ両面から子どものありのままの姿を多面的に捉えるようになることを示している⁵⁰⁾。

中條・磯崎・藤木・米田は、授業観察実習が教職志望学生の教授行動に関するメタ認知的知識に及ぼす影響を検討するために、前期受講者と後期受講者を対象に前期実習時に事前と事後にメタ認知的知識の調査を行い、授業観察実習の参加の影響を調べた結果、①実習参加によって、自主的、主体的学習を生徒に促すことを重視する生徒中心の授業観から、授業を生徒との共同行為と捉えて運営することを重視する授業観に変容すること、②実習によって、参加学生の授業観が現職教員の実践的授業観に近づいたことを明らかにしている⁵¹⁾。

5) 子ども観

吉田・佐藤は、「自己中心性」「創造性・積極性」「公平さへの要求」「反抗的・現実的態度」「事実を見通す力」「理解の困難さ」の6つの因子構造からなる子ども観を設定し、実習前、実習中・実習後における実習生の子ども観の変容を分析した。その結果、「自己中心性」「創造性・積極性」「反抗的・現実的態度」の因子は共通して、実習前には相対的に子どもをポジティブに評価し、実習中にはネガティブな評価に変化し、実習後には再びポジティブな評価をするという一貫した傾向がみられた⁵²⁾。

6) 教職適性感

今林、今林・中島は、3年次教育実習において実習開始前よりも終了後の方が実習生の教職適性感が高かったことを明らかにしている⁵³⁾⁵⁴⁾。井上他は、3年次の1週間の教育実地研究において実習前よりも実習後の方が教育実習に適応しており、教職適性感も実習前よりも実習後の方が高くなっていることを明らかにしている⁵⁵⁾。

淵上・園屋・木下は主免教育実習終了生の質問紙調査をもとに実習生の教職認知構造のどの側面が卒業後の教師としての自信度を規定しているのかを検討した結果、実習中の授業に関わる諸活動が自己の適性に合っており、充実していたと判断した学生ほど教職志望度を高めたり、卒業後の教師としての自信を強めたりすることを明らかにしている⁵⁶⁾。

7) 教育実習不安

大野木・宮川は、実習前後で学生に質問紙調査を行い、検討した結果、教育実習不安に関して「授業実践力」「児童生徒関係」「身だしなみ」「体調」の4因子構造が確認され、あわせて「セルフ・エフィカシー」「対人不安感」の2尺度との密接な相関関係も見出された。実習前・後の変化では、4因子尺度とも教育実習不安得点が有意に減少することを明らかにしている⁵⁷⁾。

中野は、3年次主免教育実習の事前・事後調査を通して、教育実習を経験することによって、実習生が抱いていた不安が減少することを示している。また、実習で学生の半数以上が困難を感じた内容は「適切な発問や指示をすること」「研究授業のこと」など授業の進め方に関することと、「子どもの個性を生かす授業をすること」「子どもたちの集中力を持続させること」「子どもの予期せぬ反応に対応する」など子どもとの関わり方についてであったことを明らかにしている⁵⁸⁾。

青木は、教育実習を終了した学生を対象に実施した質問紙調査をもとに、90%以上の学生が教育実習に対して不安を抱いており、その理由として「教科の専門知識」と「教科の教え方に自信がない」と「子どもの扱い方がわからない」ことが60%以上を占めていることを報告している。しかし、実習後にその不安が「心配したほどのことはなかった」と「不安は嘘のようであった」と感じた学生は85%を占め、教育実習によって不安が軽減されている。また、実習中の困難点は、「教科の専門知識及び技術が身につけていない」「教材研究の時間が足りない」「授業展開がスムーズにいかない」「生徒個人の学力・興味・関心まで理解することができない」等であり、実習前の不安要因と重なる点が多いことを示して

いる⁵⁹⁾。

8) 教師の力量観

小野寺は、4週間の教育実習によって学生の「教師の力量」観が変容するのかどうかを把握するために質問紙調査を実施した結果、①実習前後で「教師の力量」に対する重要度評定はほとんど変化が見られず、「事前に立てた指導案の大筋を見失わないように授業を進める力」のみが実習後の重要度評定を下げた。②実習前の教職志望の高・低の違いによって実習前後の重要度評定が異なったのは「教科内容を具現化している教材・教具を発掘したり、自分で開発する力」であったことが報告されている⁶⁰⁾。

山川は、教育実習生に求められる資質能力について、大学教員、学校現場の教員、教育委員会の指導主事、実習後の学生にキー・ワード法を用いて実習前・実習中・実習後に必要な「知識」「技術」「態度」について回答を求めた結果、実習前では、知識・技術・態度の3領域にわたって基本的、基礎的内容(教科の専門的知識、実習の意義、発問の仕方、板書の仕方、教師の話し方、けじめ・節度、端正な服装・容姿、積極的態)が求められ、実習中では、技術面が重視され、実践的内容(発問の仕方、板書の仕方、注意の仕方、声の大きさ、けじめ・節度)が求められ、実習後では学校教育の広い範囲にわたる内容(同和教育、学力差に応ずる指導、広い視野、厳しさ)が求められることを見出している⁶¹⁾。

9) 教員としての資質能力形成と変容

生田は、「指導案を作成する力」「授業を実施する力」「自分の授業を自己評価する力」「他人の授業を観察・分析する力」等の教授技能を測定する尺度を作成し、学生と実習指導教諭に実施している。その結果、技能によっては3年次よりも4年次においてより厳しい自己評価がなされるものがあると同時に、学年が上がるにつれて伸びの顕著な技能とそうでない技能が存在すること、そしてほとんどの技能について実習指導教諭は学生よりも高い評価を与えていることが明らかにされている⁶²⁾。

服部・長谷・工藤は、初等教育課程と中等教育課程の3年次を対象に、教育実習の内容・方法、考え方、態度について質問紙調査を行い、教育実習について「一般的指導観」「実習授業改善」「実習成果期待」「実習意義自覚」「実習緊張感覚」の5つの評価尺度を作成した。その評価尺度を用いて実習前後の得点の変化を検討した結果、初等教育課程と中等教育課程の学生ともに「一般的指導観」において実習前後で他の評価尺度に比して高い得点を保っていた。初等教育課程では実習後の5つの尺度得点は実習前より高くなった。中等教育課程では、「実習授業改善」「実習意義自覚」の実習後の得点が実習前より低くなったことを報告している⁶³⁾。

藤中・中山は、学生が附属学校園での教育実習の具体目標についてどの程度達成できたと自覚しているのかを把握するために、「姿勢・態度」「学習指導」「生徒指導」「学級経営」に関する12項目の「教育実習を通した目標達成度」を設定し、主免教育実習後に質問紙調査を実施した結果、「姿勢・態度」と「学習指導」に関しては高い自己評価をしているのに対し、「生徒指導」「学級経営」は相対的に高いとは言えない自己評価をしていることを明

らかにした。また、教職に対する意識としては、「教師になりたい」という意識が強い反面、「自分は教師に向いている」と思える学生は比較的少ないことも明らかにしている⁶⁴⁾。

小柳、中井他は、教育実習の自己点検評価のための目標資質能力を明確にするために、「カリキュラム設計・編成の力」「教科内容の理解とそれを組織する力」「教育方法・技術及び学級経営に関する力」「児童・生徒理解及び評価方法に関する力」「学校と地域社会との連携に関わる力」「教師の役割の理解とそれを発展させていくことに関わる力」といった実習で培いたい資質能力目標を使って学生に自己点検評価をしてもらい、答えやすい項目とそうでない項目とを明らかにしている。自己評価結果が高い項目は「教育方法・技術及び学級経営に関する力」と「教師の役割の理解とそれを発展させていくことに関わる力」であったが、自己評価結果が低い項目は答えやすい表現に修正していく必要性が示唆されている⁶⁵⁾⁶⁶⁾。

米沢は、実習生を対象とした質問紙調査をもとに実習生の力量形成と指導教員の指導的関わりとの関連を分析し、①実習生は教育実習を通して教授や子ども理解に関する力量及び、教師としての態度を形成したと認識しているが、評価や連携・協働に関する力量及び、専門的知識が身についたと認識していないこと、②指導教諭から教壇実習に対する指導・支援を多く受けた実習生ほど、教授や評価、子ども理解に関する力量及び、教師としての態度を形成する傾向にあり、指導教諭から実習生活に対する指導・支援を多く受けた実習生ほど、評価に関する力量を形成し、教師としての専門的知識を獲得する傾向にあることを実証している⁶⁷⁾。

米沢は、教職志望学生と初任者に実施した質問紙調査をもとに、教育実習においてどのような教師としての力量が身についたと認識しているのかを検討した結果、両者はともに教育実習において教授に関する力量や子ども理解に関する力量、教師としての態度が身についたと認識していたが、評価に関する力量や連携・協働に関する力量、専門的知識については教育実習による力量形成への効果は乏しいことを示している⁶⁸⁾。

香川大学教育学部附属教育実践総合センター教育実習カリキュラムの改善に関する研究プロジェクトでは、3年次教育実習を終了した学生を対象に質問紙調査を実施し、①「幼児の実態把握／教材研究」「指導案作成」「保育／授業の指導」では6割あるいはそれ以上のものが、また、「幼児・児童・生徒との人間関係」「一緒に教育実習を行う実習生との人間関係」「附属学校園の指導教官との人間関係」では8割以上のものが「十分できた」あるいは「どちらかといえばできた」と肯定的に回答している。一方、「清掃や給食の指導」「朝の会・帰りの会の指導」「総合的な学習や合科学習の指導」「課外活動・部活動の指導」では肯定的回答は全体の3～4割である。②教育実習に「大いに意欲を持って取り組めた」と答えた者は、教職志望群では7割弱であるが、教師以外志望群では4割強である。③教育実習の基本的目標である「幼児の実態把握や教材研究」「指導案の作成」「保育／授業の指導」「幼児・児童・生徒の実態把握」ができるようになった、あるいは「教師としての心構え」「教職の意義」の理解、「教職に対する適性」の確認ができたと回答した者は全体の8

割前後であることが報告されている⁶⁹⁾。

野呂は、3年次教育実習終了後に学生に実施した質問紙調査の自由記述を分析し、授業場面における「学び」についての具体的な内容の出現頻度を教職高志望群と教職低志望群で比較すると教職高志望群の「学び」の方がより多様なものとなっており、「授業設計」「指導技術」「児童の反応」の各項目で差が現れること、一方、授業以外の場面における「学び」については、両群とも「教師」に関わるものが40%、「児童」に関わるものが60%であり、授業以外の場面での実習生の「学び」のキーコンセプトは「児童理解」と「児童との関わり」であることを明らかにしている⁷⁰⁾。

林は、1週間の教育実習終了後に3年次生と実習校教員に対して質問紙調査を実施し、双方の力量形成に関する意識の差異に注目して分析した結果、①教育実習において実習生が示唆を得たとする割合が多い力量項目は「子どもに共感し、子どもに対応できる若さがあること」「授業分析や授業研究を進める力」「子どもを客観的、総合的に評価する力」「子どもと子どもとの間に開かれた関係を作る力」であったが、実習校教員が影響を与えたと考える割合に比して実習生が示唆を得たとする割合が低い力量項目は「教科内容・教授方法についての専門知識」「誠実で、教師としての使命感を持っていること」であったこと、②実習後、実習生が教職に就くまでに重点的に身につけておくべきとする割合が多い力量項目は「教科内容・教授方法についての専門知識」「子どもの心理や状況を正しく把握できる力」であるのに対して、実習校教員は実習生の捉える課題に加えて、「誠実で、教師としての使命感を持っていること」「子どもに共感し、子どもに対応できる若さがあること」の割合が多かったことを明らかにしている⁷¹⁾。

梅澤は、3年次の教育実習において、各実習生が行う4回の授業実践に焦点をあて授業設計における意思決定と実践中の意思決定がどのように行われたのかを調査・分析している。その結果、授業設計における意思決定が実践の回をおうごとに変容すること、実践中の意志決定において「すすむ」という意思決定から「とどまる」という意思決定の割合が増えることなどが示されている⁷²⁾。

山下・山西・佐々木は、3年次教育実習における実習生の実態とその問題を知る手がかりを得るために、学生並びに指導教諭に質問紙調査を実施した結果、①学生の自己評価に対し、指導教諭の評価は学級経営を除く他の尺度で全般的に甘い傾向にあること、②学生は実習全般について満足度が得られていると言えるが、「日々の授業実践」及び「公開授業実践」については十分に満足度が得られていない傾向にあることを明らかにしている⁷³⁾。

三橋・山崎・梅澤は、実習生と指導教諭に対する質問紙調査に基づき、教育実習において実習生と指導教諭が焦点をてる教育実践の活動の特徴を分析した結果、①「学級づくり」「教育・授業デザイン」などの11因子を抽出し、特に第1因子「学級づくり」は教育実習における重要な活動の因子であること、②指導教諭・実習生は、教育実習指導・学習とともに教授的力量に焦点を当てており、共通している。しかし、指導教諭は授業や生徒指導等の基盤となる日常の潜在的で暗黙知的な活動に焦点を当てて指導するが、実習生は顕在

的で明示化された形式知的な活動を教師の仕事として焦点を当てて学び課題解決を図るという相違点があることを明らかにしている。また、教育実習において実習生が焦点を当てる教育実践活動は、教育実習校や指導教諭の教育課題に影響を受けていることを指摘している⁷⁴⁾。

三橋・山崎は、教育実習生を対象とした質問紙調査に基づいて、段階的教育実習の2、3年次の各段階における教育実習活動の認知の変容を分析した結果、①「教育の基礎的活動」「学級のルール」などからなる11の因子構造を抽出し、②特に実習生は第1因子「教育の基礎的活動」を実習において重要な因子として焦点を当て、実習前に活動を構想するが、実習期間中に活動することは難しい、③実習経験によって教育実践活動について認知を深めた3年次生は実習前に全ての因子について活動の構想をもつとともに、実習中も多くの因子についての活動に取り組んでいたことを明らかにしている⁷⁵⁾。

春原は、「学級管理・運営」「教授・指導」「子ども理解・関係形成」の下位尺度からなる教育学部生用教師効力感尺度を用いて実習前後での教師効力感を測定し、①いずれの下位尺度においても実習前よりも実習後の方が教師効力感が高い、②教育学部生の教師効力感には学生の教職志望度や実習先の校種によってその変化に違いが生じることを明らかにしている⁷⁶⁾。

以上のように、教育実習における教職意識と教員としての資質能力の変容に関する先行研究の知見から、教育実習を経験することによって、「教職志望意識」と「教職適性感」が相互に関係し合って実習前よりも実習後の方が意識が高まることや、「教育実習観」「教職観」「実践イメージ」「子ども観」は、教育実習における実習生自身の教育経験や実習指導教諭との関わりや指導・助言、実習校の子どもとの関わりによって変容し、指導する側からのより客観的な見方、考え方ができるようになること、「教育実習不安」については、実習前にかかなりの割合で学生が教育実習に対して不安を抱いているが、実習中に悩みや困難を感じつつも、それらを解決し実習後には教育実習への不安感が軽減されていることが多いことを指摘できる。また、教育実習における教員としての資質能力の変容に関しては、その多くの研究が3年次の教育実習を通して「教員としての姿勢・態度」「授業設計の力」「授業における指導技術・指導力」「子ども理解力」「子どもとの人間関係づくり」に関わる資質能力は実習前よりも実習後の方が実習生の自己評価は高まるが、「学級経営」「生徒指導」「評価」「保護者や地域との連携」「専門知識」に関わる資質能力は実習生の自己評価が高まらないこと、そして、実習生の身につけた資質能力は教職志望度の低い学生よりも教職志望度の高い学生の方が自己評価が高いことを明らかにしている。

(3) 幼稚園教育実習における教職意識と教員として必要な資質能力の変容に関する研究の動向

1) 教職意識

中田他は、保育科系短期大学の学生を対象に教育実習後に実施した意識調査から保育職

に対する意識変容を分析している。その結果、①保育者になりたい気持ちが強くなった者が 6 割、変わらない者が約 2 割、薄れた者が 1 割、保育者になりたくない者が 1/2 割であり、②保育の仕事が「やりがいのある仕事」と考える者が約 5 割で、「大変な仕事」と考えるようになった者が約 4 割であり、③保育者に対する自信では、自信がついた者が約 6 割、自信がなくなった者が約 4 割であり、④保育者に対する適否では、自分が保育者に向いている者が約 6 割、あまり向いていないと思う者が約 4 割であることを明らかにしている⁷⁷⁾。

2) 教員としての資質能力形成と変容

大塚、吉村・岡田、加藤・烏田、名倉・三輪・茂井は、教育実習評価票を用いながら、幼稚園教育実習の園評価と実習生の実習後の自己評価との比較を通して、大学での事前事後指導における課題を明らかにしている⁷⁸⁾⁷⁹⁾⁸⁰⁾⁸¹⁾。

志賀は、1 年次の教育実習と 2 年次の教育実習を終えた学生に対して、①幼児理解、②保育の本質理解、③自己変革の項目について自由記述で回答を求め、学生の変容について分析した結果、①幼児理解については、1 年次の実習では幼児の行動や発言など表面的な理解になりやすいが、2 年次の実習では子どもの側に立って幼児の内面理解と個別理解にかなりの成果が見られること、②「子ども」の捉え方が 1 年次では静的な見方、一面的な見方になりがちだが、2 年次の実習では一人ひとりの個人差や個々の幼児の多面性にも目が向くようになったこと、③子どもへの関わり方では、1 年次の実習では自分の周りの子どもにしか目が行かず、子どもに振り回される場面が多かったが、2 年次の実習では全体の子どもにも目を向ける余裕が少しずつできて、適切な配慮や環境構成の必要性が分かるようになったこと、④「保育」に対する意識については、1 年次の実習では、「保育」の大変さや忙しさに驚かされるが、2 年次の実習では幼児教育の意義や重みを痛感し、「保育」の意識も高まったこと、⑤教育実習を通しての自己変革では、1 年次では実習を通して自分の未熟さを痛感し、子どもについても勉強の必要性を感じているのに対して、2 年次の実習では自分の持てるものを自信を持って出していくことの重要性に気づいたり、意欲的、積極的になるなどの変容が見られたことを報告している⁸²⁾。

高橋は、2 年次の 1 週間の幼稚園実習と 3 年次の 3 週間の幼稚園実習の終了後に学生の学びについての自由記述を分析し、2 年次の幼稚園実習では子ども一人ひとりに合った接し方をしていく際に保育者に根本的に必要な資質能力を学び、3 年次の実習ではクラス担任として保育者に必要な資質能力を学んでいることを明らかにしている⁸³⁾。

太田は、短期大学 2 年次の幼稚園教育実習における実習成果と課題について実習生と指導教諭に質問紙調査を実施し、分析した結果、健康への留意や適切な身だしなみについては指導教諭、実習生の双方で達成度が高いことを見出した。また、幼児との関わりについては、双方とも達成度が高いと評価していたが、指導教諭の方がその傾向がより強く現れていた。責任実習に関する内容については、双方とも達成度が低いものの実習生の方がより達成度が低かった。しかし、仕事を最後までやり抜くこと、提出物の期限を守ること、謙虚さや積極性については実習生よりも指導教諭の方が達成度が低かったことを明らかに

している⁸⁴⁾。

高橋・大瀧・今村は、2週間の幼稚園教育実習終了後に実習生に質問紙調査を実施し、①実習前の「教材研究」の習熟度によって実習中のピアノとその他の保育技術の満足度に差が生じたこと、②実習前の「教材研究」の習熟度によって実習中の対保育者と対子どもに関する項目の達成度に差が生じたこと、③実習前の「子どもの気持ちの読み取り」の習熟度によって実習中の対保育者と対子どもに関する項目の達成度に差が生じたことを明らかにしている⁸⁵⁾。

以上のように、幼稚園教育実習における教職意識と教員として必要な資質能力の変容に関する先行研究の知見から、幼稚園教育実習後、保育職に対して積極的に好ましい捉え方をしている者が6割であり、保育職に対して消極的な捉え方をしていたり自信をなくしていたりする者が4割いるということ、教育実習による実習生の資質能力形成や変容に関しては、学年ごとに教育実習の経験を積み重ねることによって、保育に対する意識がよりよく変容するだけでなく、幼児理解力や幼児との関わり方など基本的な資質能力が身につく、徐々にクラス担任として必要な資質能力も身につけていくこと、そして、実習前の「教材研究」と「子どもの気持ちの読み取り」の習熟度がピアノなどの保育技術の満足度や対保育者と対子どもの達成度に差が出るということが指摘できる。

2 本研究の研究課題と特色

上記の先行研究の検討を踏まえて、そこから本研究で取り組む課題を明確にする。これは、本研究の特色となるものである。

第一に、体験的実習科目における教職意識と教員としての資質能力の変容に関する先行研究について整理した結果、学校における観察・参加は教える立場から子ども理解と子どもの関わり方、学校や教師の在り方を学び取らせ、そこから教師として学ぶ意欲を喚起させる。社会教育施設での実習やふれあい体験では、教職志望学生に学校外での子どもの多面性の理解や野外活動の意義と指導者という役割の重要性の認識を育み、学生の教職意識や教員としての資質能力の変容を促しており、教壇実習に偏した教育実習を補完するものとして効果があることが明らかとなった。

しかしながら、先行研究では社会教育施設での実習やふれあい体験を通して、学校外での子どもの多面性の理解や野外活動の意義や指導者という役割の重要性の認識を育み、学生の教職意識や資質能力の変容を促すことが指摘されているが、これらの実習や体験が全員が必修科目として履修しているものではなく、その実習に割り当てられた学生や参加を希望した学生が履修しているものであり、その効果も学生の実習日誌や感想に基づく分析にとどまっている。そのため、教育実習の事前指導として学生全員が参加する社会教育施設での実習において、児童・生徒理解を身につけさせることによって、あるいは実習前の教職志望度によって学生の教職意識や教員としての資質能力、実習の意義観、社会教育への関心度と野外活動等の青少年教育活動への指導意欲にどのような効果がみられるのかに

について検討している研究は見当たらない。得意分野を持つ個性豊かな教員を養成するためにも、2年次に必修で教育実習の事前指導として社会教育施設での観察・参加実習を履修させることによってどのような効果が期待できるのかを明らかにする必要がある。

第二に、先行研究では、社会教育施設での実習やふれあい体験は、教壇実習に傾斜した教育実習を補完するものとして効果があることが指摘されているが、それらの実習や体験が2年次に開設されている事前指導としての科目であれば、それを経験することが3年次以降の教育実習にどのような影響を及ぼすのかについて検討する必要がある。野呂は、子どもたちとのふれあい体験等の体験活動経験の多い学生ほど、3年次の教育実習後の活動体験希望度ならびに教職志望度も高く、実習後に身につけたい教師の能力・態度として「子どもとの関わり」「生徒指導」「学級経営」を挙げる傾向が強いことを明らかにしているが、そうした学生の体験活動における「学び」がその後の教育実習においてどのような「学び」や成果を生成するのかについては未解決であるとしている⁸⁶⁾。このことから、2年次で教育実習の事前指導として履修する社会教育施設での観察・参加実習の有効性が、それ以降の教育実習における教職意識や教員としての資質能力の変容にどのような影響を及ぼすのかを明らかにする必要がある。これを明らかにすることは、社会教育施設での観察・参加実習としての効果ではなく、教育実習の事前指導としてどのような効果があるのかを示すことに繋がると考えられる。

第三に、先行研究では、岡東・熊丸が社会教育施設における実習の意義として「自然体験、野外活動の意義の認識」を挙げているが、この「自然体験、野外活動の意義の認識は、さらに教職を志望する学生にとっては、このすばらしさを子どもたちにも伝えたいという欲求へと転化し、学生の自然体験・野外活動の指導意欲にも影響する。これは、社会教育の指導者として学校外での教育に積極的に関与する志向性をもつ教員となるきっかけとなる」⁸⁷⁾と指摘している。しかしながら、そうした社会教育施設での実習経験がその後社会教育の指導者としての志向性を持った教員へと発展していくのかどうかは先行研究では明らかにされていない。したがって、社会教育施設における実習経験の一つの可能性ではあるが、そこでの経験がきっかけとなり、その後も青少年教育活動の指導に関わっている学生が将来社会教育の指導者としての志向性を持った教員になり得るのかを明らかにする必要がある。それは、社会教育施設での観察・参加実習が教育実習の事前指導として効果があるだけでなく、その実習経験を契機として社会教育における青少年教育活動への関心と活動継続への道を開き、社会教育の場で活躍できる教員へと成長させる効果があることを示すという点に意義がある。

第四に、先行研究では、岡東・熊丸は「子どもたちの奉仕活動・体験活動に対する社会的要求の高まりにもかかわらず、その指導に当たる教師自身は、奉仕活動・体験活動の経験が必ずしも豊富であるとはいえない。子どもたちの奉仕活動・体験活動のコーディネーター、ファシリテーターとしての役割が求められる教師にとって、自らの奉仕活動・体験活動の経験は、指導に当たるうえでも大きな意味を持つ」⁸⁸⁾と言及し、養成段階において社

会教育施設での実習を経験することの必要性を説いている。ところが、学校外での社会教育施設等での自然体験活動において子どもたちの指導に当たる場合に、教員に指導のための新たな資質能力が求められるのか、もし求められるとすれば教員にどのような資質能力が求められるのか、またそうした資質能力を身につけるためには大学の養成段階でどのようなカリキュラムが必要になるのかという課題について明らかにする必要がある。しかしながら、自然体験活動の指導に関わって、そうした課題を明らかにしている研究は管見する限り見当たらない。そこで、今後、自然体験活動の指導で活躍できる教員を養成するためには、自然体験活動の指導で求められる教員の資質能力を明らかにし、その資質能力を身につけるための教育実習カリキュラムの在り方を検討する必要がある。ここでは、兵庫県下の「自然学校」受入施設の指導員に質問紙調査を実施すると共に、「自然学校」に引率経験のある小学校教員の調査結果と比較しながら自然体験活動の指導に必要な教員の資質能力を同定し、その資質能力の有効性を「自然学校」の場で検証している点に特色がある。

第五に、教育実習における教職意識と教員としての資質能力の変容に関する先行研究の知見から、教育実習を経験することによって、「教職志望意識」と「教職適性感」が相互に関係し合って実習前よりも実習後の方が意識が高まることや、「教育実習観」「教職観」「実践イメージ」「子ども観」は、教育実習における実習生自身の教育経験や実習指導教諭との関わりや指導・助言、実習校の子どもとの関わりによって変容し、指導する側からのより客観的な見方、考え方ができるようになること、「教育実習不安」については、実習前にかなりの割合で学生が教育実習に対して不安を抱いているが、実習中に悩みや困難を感じつつも、それらを解決し実習後には教育実習への不安感が軽減されていることが多いこと、また、教育実習における教員としての資質能力の変容に関しては、教育実習を通して「教員としての姿勢・態度」「授業設計の力」「授業における指導技術・指導力」「子ども理解力」「子どもとの人間関係づくり」に関わる資質能力は実習前よりも実習後の方が実習生の自己評価は高まるが、「学級経営」「生徒指導」「評価」「保護者や地域との連携」「専門知識」に関わる資質能力は実習生の自己評価が高まらないこと、そして、実習生の身につけた資質能力は教職志望度の低い学生よりも教職志望度の高い学生の方が自己評価が高いことが明らかとなった。

しかしながら、先行研究では、教育実習における実習生の教職意識と教員としての資質能力の変容については明らかにしているが、教員養成の質保証の観点から、大学卒業時までには身につけておくべき教員として最小限必要な資質能力に基づいて第1年次から第4年次までの各学年の教育実習科目の実習到達規準を設定し、それに照らして第1年次から4年次までの各教育実習科目において実習生の資質能力がどの程度身につけているのかを検討している研究は見当たらない。藤中・中山、小柳、中井他は主免教育実習の到達目標となる資質能力を明示し、それに基づいて学生に実習後の到達度を自己評価させているが⁸⁹⁾⁹⁰⁾⁹¹⁾、研究の対象が主免教育実習に限られており、各学年の教育実習科目の到達目標に基づいて実習生の資質能力がどの程度身につけているのかを明らかにしていない。それゆえ、

大学卒業時までには小学校教員として身につけておくべき最小限必要な資質能力を明確にすると共に、それに基づいて各学年の教育実習科目の実習到達規準を設定し、それに照らして各教育実習科目において実習生の資質能力がどの程度身につけているのかを評価する必要がある。

第六に、幼稚園教育実習における教職意識と教員としての資質能力の変容に関する先行研究の知見から、幼稚園教育実習後、保育職に対して積極的に好ましい捉え方をしている者が 6 割であり、保育職に対して消極的な捉え方をしていたり自信をなくしていたりする者が 4 割いるということ、教育実習による実習生の資質能力形成や変容に関しては、学年ごとに教育実習の経験を積み重ねることによって、保育に対する意識がよりよく変容するだけでなく、幼児理解力や幼児との関わり方など基本的な資質能力が身につく、徐々にクラス担任として必要な資質能力も身につけていくこと、そして、実習前の「教材研究」と「子どもの気持ちの読み取り」の習熟度がピアノなどの保育技術の満足度や対保育者と対子どもの達成度に差が出るということが明らかとなった。

しかしながら、先行研究では幼稚園教育実習によって実習生の教職意識や教員としての資質能力の変容については明らかにされているが、教員養成の質保証の観点から、大学卒業時までには身につけておくべき教員として最小限必要な資質能力に基づいて各学年の教育実習科目の実習到達規準を設定し、それに照らして各教育実習科目において実習生の資質能力がどの程度身につけているのかを検討している研究は見当たらない。兵庫教育大学学校教育学部は初等教育教員養成課程として小学校教員養成と幼稚園教員養成の両方を行っており、先述した小学校以上の学校種での教育実習の場合と同様に幼稚園教育実習でも実習到達規準を定め、求められる資質能力を実習生がどの程度身につけているのかを把握することは教員養成の質保証を図っていく上で重要な課題である。そのため、幼稚園教育実習についても大学卒業時までには幼稚園教員として身につけるべき最小限必要な資質能力を明確にすると共に、それに基づき各学年の教育実習科目の到達規準を設定し、それに照らして各教育実習科目において実習生の資質能力がどの程度身につけているのかを評価する必要がある。

第3節 本研究の構成

本研究では、上記の研究課題を受けて 8 つの章から構成される。以下、各章について概要を述べる。

第 1 部では、得意分野、個性をもった教員を養成するという観点から、「教育実習の事前指導としての自然体験活動への観察参加実習の意義と評価」に関して、第 1 章から第 3 章で構成し、以下のような評価と分析を行う。

第 1 章では、教員養成における自然体験活動での学生の資質能力形成に関して先行研究

を概観し、教職志望学生が自然体験活動に参加することの成果を明らかにすると共に、フレンドシップ事業などの自然体験活動への参加体験によって教職志望学生がどう変容し、その後の教育実習や卒業後教職に就いてからその経験がどのように生かされるのかを明らかにしていく必要があることを指摘する。また、学校教育における自然体験活動に関する先行研究の概観を通して、子どもの自然体験活動の成果に着目した研究は多いが教員の自然体験活動に関する研究があまりないことを明らかにすると共に、教員の自然体験活動の経験不足や教員の野外教育に関する資質能力を高めるという課題に焦点を当てた研究の必要性を指摘する。

第 2 章では、教育実習の事前指導として社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習の成果を明らかにするために、兵庫教育大学の実地教育Ⅱを履修する学生を対象に質問紙調査を行い、児童生徒理解力の観点からと実習前の教職志望度の観点からの両面から分析を行うと共に、社会教育施設での事前指導・観察参加実習の経験が 3 年次の教育実習や 4 年次の教育実習にどのような影響を及ぼすのかという点と、社会教育施設での事前指導・観察参加実習の経験を契機に、その後も社会教育施設での青少年教育活動の指導に関わった学生が、将来青少年教育活動の指導者としての志向性を持った教員になる可能性があるのかどうかという点に着目して質問紙調査を実施し、分析を行う。

第 3 章では、社会教育施設等で子どもたちの自然体験活動の指導を行う場合に、教員には新たにその指導に必要な資質能力が求められるのか、もし必要であれば教員にはどのような資質能力が求められるのか、またそうした資質能力を身につけるためには大学の養成段階でどのような経験やカリキュラムが必要になるのかについて、兵庫県下の「自然学校」を受け入れている社会教育施設の指導員に質問紙調査を実施し、分析すると共に、自然体験活動の指導で教員に求められる資質能力については、「自然学校」の引率経験がある小学校教員に対して質問紙調査を実施したり、実際の「自然学校」の場で資質能力の信憑性を調査したりしながら、その内実を明らかにする。その上で、これらの得られた知見に基づいて教育実習カリキュラムに向けた課題について論述する。

第 2 部では、教員養成の質保証の観点から、養成段階で学生が身につけるべき最小限必要な資質能力を上述した社会教育施設での観察参加実習を組み込んだ 1 年次から 4 年次までの実地教育科目でどの程度身につけることができているのかを評価、検証するために、「教員養成スタンダードに基づく教育実習科目の評価」について、第 4 章から第 7 章で構成し、以下のような分析と評価を行う。

第 4 章では、養成段階で学生に身につけさせるべき資質能力を示した教員養成スタンダードに関する海外や国内での取り組み内容や研究の動向と、教員養成スタンダードに関わって教育実習の到達目標の設定に関する研究の動向をレビューし、教員養成スタンダードに基づいて教育実習科目による資質能力形成を評価することの必要性と取り組むべき研究課題を検討する。

第 5 章では、小学校現場の教員や大学教員に対して 2 段階の質問紙調査を実施し、小学

校教員志望の学生が大学卒業時に身につけておくべき小学校教員として最小限必要な資質能力を同定し、小学校教員養成スタンダードを策定する。小学校教員養成スタンダードを用いて兵庫教育大学学校教育学部1～4年次の基幹的な実地教育科目の実習到達規準を策定するために各実地教育科目の実習校等の指導教諭に質問紙調査を実施した。そうして策定した実習到達規準に基づいて、各実地教育科目の実習前・後に実習生に質問紙調査を行い、各実地教育科目における実習生の資質能力の変容及び到達度、実習生が認識する事前・事後の学修課題を明らかにする。

第6章では、兵庫教育大学学校教育学部は初等教育教員養成課程であり、小学校教員養成だけでなく幼稚園教員養成も行っているため、幼稚園教員養成に関わる実地教育科目についても質問紙調査を通して実習生の資質能力形成の成果と課題を明らかにする。まず、国公立の幼稚園教諭や幼稚園教員養成を行っている大学教員に対して2段階の質問紙調査を実施し、幼稚園教員志望の学生が大学卒業時に身につけておくべき幼稚園教員として最小限必要な資質能力を同定し、幼稚園教員養成スタンダードを策定する。幼稚園教員養成スタンダードを用いて兵庫教育大学学校教育学部の幼稚園教員養成に関係する1～4年次の実地教育科目の実習到達規準を策定するために各実地教育科目の実習園の指導教諭に質問紙調査を実施した。そうして策定した実習到達規準に基づいて、各実地教育科目の実習前・後に実習生に質問紙調査を実施し、各実地教育科目における実習生の資質能力の変容及び到達度、実習生が認識する事前・事後の学修課題を明らかにする。

第7章では、第4章、第5章、第6章の小括として、小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育科目の評価、及び幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育科目の評価をもとにして、各実地教育科目の改善点を述べる。

終章では、本研究で得られた成果を整理すると共に、本研究における今後の課題を提示して締めとする。

【註及び引用文献】

- 1) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」、2006年、4-6頁。
- 2) 上掲書、9頁。
- 3) 上掲書、14頁。
- 4) 教育実習に関する先行研究の動向を検討した米沢によれば、教職志望生にとって教育実習が教師としての力量の基礎を形成する上で重要な役割を担っていること、そして教職志望生が教育実習を通じて教職意識の醸成、教授及び子ども理解に関する力量の基礎を形成していることを明らかにしている（米沢 崇「我が国における教育実習研究の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第57号、2008年、51-58頁。）。

また、2015年に提示された中央教育審議会の答申において、教員養成に関する課題として「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」と記述されており、今日の教員養成においても教育実習が果たす役割が大きいことが認識されている（中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」、2015年、16頁）。

- 5) 国立大学協会教員養成制度特別委員会『大学における教員養成—一般大学・学部と大学院の現状と問題点—』、1980年、16頁。
- 6) 藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001年、450頁。
- 7) 教育職員養成審議会教育実習に関する専門委員会「教育実習の改善充実について」、1978年。
- 8) 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」、1987年。
- 9) 教育職員養成審議会「第一次答申：新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、1997年。
- 10) 教育職員養成審議会「第三次答申：養成と採用・研修との連携の円滑化について」、1999年。
- 11) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」、2006年。
- 12) 住野好久・岡野 勉・林 尚示・濁川明男「国立教員養成系大学・学部における教育実習カリキュラムの系統化に関する研究—教育実習改革の動向調査を踏まえて—」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第13号、2004年、84-93頁。（詳細な内容については以下の論文を参照されたい。岡野勉・住野好久・濁川明男・林尚示「国立の教員養成大学・学部における1年次教育実習カリキュラムの編成動向と課題」『新潟大学教育人間科学部紀要（人文・社会科学編）』第5巻第2号、2003年、237-248頁。林尚示・岡野勉・住野好久・濁川明男「教員養成大学・学部における2・3年次教育実習カリキュラムの改革動向」『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻第2号、2002年、218-226頁。岡野勉・住野好久・濁川明男・林尚示「国立の教員養成大学・学部における4年次教育実習カリキュラムの編成動向と課題」『新潟大学教育人間科学部紀要』第6巻第2号、2004年、405-402頁。）
- 13) 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために—〈体験〉—〈省察〉を基軸とした「モデル・コア・カリキュラム」の展開—』、2006年、16-17頁。
- 14) 住野好久・岡野 勉・林 尚示・濁川明男「国立教員養成系大学・学部における教育実習カリキュラムの系統化に関する研究—教育実習改革の動向調査を踏まえて—」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第13号、2004年、85-86頁。
- 15) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」、2006年。

- 16) 本研究で扱う「小学校教員養成スタンダード」は、2005年度に学長裁量経費による助成を受けて開発されたものであり、「幼稚園教員養成スタンダード」は2008年度学術振興会科学研究費補助金による助成を受けて開発されたものである。その後、兵庫教育大学では、これらの教員養成スタンダードの内容を加味しながら「教員養成スタンダード（小学校版）」と「教員養成スタンダード（幼稚園版）」が開発されている（詳細については、別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証』ジエース教育新社、2012年を参照されたい）。
- 17) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年、332頁。
- 18) 神山貴弥・栗原慎二・高橋超・林孝・鈴木由美子・山内規嗣・朝倉淳・伊藤圭子・植田敬三・木原成一郎・木村博一・松本仁志・山崎敬人・中村和世・小林秀之・谷本忠明・若松昭彦「臨床的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的研究」『学校教育実践学研究』第11巻、2005年、33頁。
- 19) 黒崎東洋郎「異種校観察・参加における教育実習生の認識の変容」『岡山大学教育学部研究集録』第107号、1998年、187-194頁。
- 20) 清水 茂「教育実習における事前指導（4）—養護学校における交流実習の場合—」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』第11号、1997年、59-65頁。
- 21) 黒崎東洋郎「学校教育教員養成課程創設の理念に基づく教育実習カリキュラム—1年次教育実習（附小・附中）を中心に—」『岡山大学教育学部研究集録』第112号、1999年、31-36頁。
- 22) 黒崎東洋郎「自己教師力量形成力を育てる教育実習カリキュラムの開発—1年次教育実習カリキュラム—」『岡山大学教育学部研究集録』第114号、2000年、19-25頁。
- 23) 藤井佐和子・松居誠一郎・山口喜雄・加藤謙一・田原博人・村松和彦・金橋寛明・高柳恭子「教育実習Ⅰ（観察参加）の試行について」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第23号、2000年、85-94頁。
- 24) 土井 進「臨床経験の授業科目『教育参加』の開設と効果」『日本教師教育学会年報』第7号、1998年、155-170頁。
- 25) 岡東壽隆・熊丸真太郎「教師教育経営試論（5）—教育実習としての「社会教育施設体験」の意義 1—」『学校教育実践学研究』第8巻、2002年、9-14頁。
- 26) 岡東壽隆・熊丸真太郎「教師教育経営試論（6）—教育実習としての「社会教育施設体験」の意義 2—」『学校教育実践学研究』第8巻、2002年、15-21頁。
- 27) 岡東壽隆「教員の専門性について」『日本教育経営学会紀要』第43号、2001年、2-15頁。
- 28) 野呂徳治「ふれあい体験活動による教職志望学生の教職観の形成—フレンドシップ事業から学生は何を学んだか—」『弘前大学教育学部紀要』第93号、2005年、119-130頁。
- 29) 羽賀敏雄・吉崎聡子「教育実習を補完する体験的諸活動を経験した学生の成長」『弘前大学教育学部紀要』第92号、2004年、173-180頁。

- 30) 今津孝次郎「学生の内的側面からみた教員養成過程—本学部学生意識調査報告—」『三重大学教育学部紀要（教育科学）』第29巻第4号、1978年、22頁。
- 31) 佐藤静一・井島志保里「教育実習に関する教育心理学的研究—教育実習体験の変化過程—」『熊本大学教育学部紀要（人文科学）』第25号、1976年、311-342頁。
- 32) 佐藤静一「教育実習に関する教育心理学的研究—教職志望度と教育（共感）体験—」『熊本大学教育学部紀要（人文科学）』第27号、1978年、229-238頁。
- 33) 今栄国晴・清水秀美「教育実習が教員志望動機に及ぼす影響—事前・事後測定法による分析—」『日本教育工学雑誌』第17巻第4号、1994年、185-195頁。
- 34) 今林俊一・指宿みき「教育実地研究に関する教育心理学的研究」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第1巻、1991年、49頁。
- 35) 今林俊一「教育実地研究に関する教育心理学的研究(2)」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第3巻、1993年、69頁。
- 36) 阿形健司「教育実習後の教職志向に関する一考察」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第21号、1997年、109-114頁。
- 37) 瀧上克義・島田俊秀・園屋高志「教育実習の事前・事後指導に関する基礎的調査研究（Ⅰ）—教育実習に参加する事前の学習・経験と教職志望度に関する研究—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第1巻、1991年、67-76頁。
- 38) 瀧上克義・島田俊秀・園屋高志「教育実習の事前・事後指導に関する基礎的調査研究（Ⅱ）—教育学部志望動機と教育実習に参加する事前の学習・経験、及び教職志望度との関連—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第2巻、1992年、39-45頁。
- 39) 瀧上克義・園屋高志・木下紀正「教育実習生の教職認知構造の変化に関する研究（Ⅰ）—事前・事後における教職認知、教職志望度、進学動機、自身との関係で—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』特別号2、1998年、69-81頁。
- 40) 林 孝「教育実習の機能に関する考察—実習生と実習校教員の意識の差異を中心に—」『学校教育実践学研究』第1巻、1995年、18頁。
- 41) 今井敏博「教育実習生の実習の前後における実習への意識の変化について—教員免許状取得が卒業要件となっていないコースの学生について—」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第8号、1998年、125-130頁。
- 42) 中野靖彦「教育実習に関する研究—実習前後の心理的变化について」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』第49輯、2000年、81-85頁。
- 43) 京極邦明「教職への志望度と教育実習の成果との関連について—教育実習生の自己評価を基にして—」『東京学芸大学附属教育実践総合センター研究紀要』第26集、2002年、29-40頁。
- 44) 水野正憲「教育実習観と教育実習イメージの研究—学年変化と教職志望度による差について—」『教育実習研究年報』第3号、1992年、41-53頁。
- 45) 米沢 崇「学部生と現職教員の教育実習経験に対する意識の検討—教育実習の改善方略

- への示唆を求めて—」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第3号、2006年、59-68頁。
- 46) 松浦善満「学生の教職観と教育実習観についての一考察—教育実習前後のパネル調査を通して—」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第6号、1996年、3-12頁。
- 47) 前掲書39)、69-81頁。
- 48) 深見俊崇・木原俊行「他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容」『日本教育工学会論文誌』第28巻第1号、2004年、69-78頁。
- 49) 三島知剛「教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ、授業観察力の変容」『日本教育工学会論文誌』第33巻第1号、2009年、71-81頁。
- 50) 三島知剛「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」『日本教育工学会論文誌』第31巻第1号、2007年、107-114頁。
- 51) 中條和光・磯崎哲夫・藤木大介・米田典生「授業観察実習が教師志望学生の教授行動に関するメタ認知的知識に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』第31巻第1号、2007年、79-86頁。
- 52) 吉田道雄・佐藤静一「教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前、実習中、実習後の「子ども観」の変化—」『日本教育工学雑誌』第15巻第2号、1991年、93-99頁。
- 53) 前掲書35)、69頁。
- 54) 今林俊一・中島恵美子「教育実地研究に関する教育心理学的研究(3)」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第5巻、1995年、35頁。
- 55) 井上 弥・石原英雄・高橋超・石井眞治「教員適性の発見と実践的指導力養成に関する研究」『広島大学教育実践研究指導センター紀要』第2号、1990年、1-6頁。
- 56) 前掲書39)、69-81頁。
- 57) 大野木裕明・宮川充司「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』第44巻第4号、1996年、454-462頁。
- 58) 前掲書42)、81-85頁。
- 59) 青木幸子「教育実習に関する調査研究(Ⅱ)」『東京家政大学研究紀要(人文社会科学)1』第30集、1990年、23-40頁。
- 60) 小野寺淑行「教育実習生の『教師の力量』『授業』観」『千葉大学教育実践研究』第5号、1998年、117-129頁。
- 61) 山川信晃「教育実習生に求められる資質・能力について—キー・ワード法による調査結果より—」『京都教育大学紀要』第66号、1985年、93-102頁。
- 62) 生田孝至「学生の教授スキルに関する学年間の比較」『日本教育工学雑誌』第11巻第2/3号、1987年、71-87頁。
- 63) 服部勝憲・長谷勝義・工藤和志「教育実習の効果の測定に関する評価尺度の開発研究」『鳴門教育大学学校教育実践センター紀要』第15巻、2000年、193-200頁。

- 64) 藤中隆久・中山玄三「教育実習の目標達成度に関する実習生の自己評価」『熊本大学教育実践研究』第 21 号、2004 年、27-42 頁。
- 65) 小柳和喜雄「教育実習における自己点検評価のための目標資質能力の明確化」『教育実習総合センター研究紀要』第 16 号、2007 年、225-230 頁。
- 66) 中井隆司・日野圭子・小柳和喜雄・松井利広・井村 健・石川元美・木村公美「アセスメントによる教員養成カリキュラム改善モデルの開発」日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第 25 集、2007 年、235-238 頁。
- 67) 米沢 崇「実習生の力量形成に関する一考察—実習生指導教員の指導的かかわりとの関連を中心に—」『日本教師教育学会年報』第 17 号、2008 年、94-104 頁。
- 68) 米沢 崇「教育実習における教師としての力量形成に対する教職志望学生と初任者の意識の検討」『奈良教育大学紀要（人文・社会）』第 59 巻第 1 号、2010 年、237-244 頁。
- 69) 香川大学教育学部附属教育実践総合センター教育実習カリキュラムの改善に関する研究プロジェクト「教育実習カリキュラムの改善に関する調査・研究〔1〕—3 年次教育実習終了生へのアンケート調査の結果を中心に—」『香川大学教育実践総合研究』第 3 号、2001 年、81-93 頁。
- 70) 野呂徳治「3 年次教育実習における教育実習生の『学び』に関する一考察—実習アンケート調査の分析から—」『弘前大学教育学部紀要』第 89 号、2003 年、179-186 頁。
- 71) 前掲書 40)、17-28 頁。
- 72) 梅澤 実「教育実習生の授業における意思決定過程の分析」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』第 14 巻、1999 年、19-27 頁。
- 73) 山下三郎・山西潤一・佐々木光三「教育実習の事中指導に関する改善研究（I）—小学校における実習の実態とその問題点について—」『富山大学教育実践研究指導センター紀要』第 4 号、1988 年、59-66 頁。
- 74) 三橋功一・山崎正吉・梅澤実「教育実習生と指導教官が焦点をあてる教育実践の活動を構成する因子の比較」『日本教育工学雑誌』第 26 巻増刊号、2002 年、73-78 頁。
- 75) 三橋功一・山崎正吉「段階型教育実習における実習生の教育実践活動に関する認知の変容」『日本教育工学雑誌』第 27 巻増刊号、2003 年、185-188 頁。
- 76) 春原淑雄「教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化—」『日本教師教育学会年報』第 16 号、2007 年、98-108 頁。
- 77) 中田カヨ子・阿部明子・永井千恵子・光岡攝子・大井晴策「保育職に対する学生の意識の変化」日本保育学会編『保育学年報』、1987 年、48-58 頁。
- 78) 大塚健樹「幼稚園教育実習評価と自己評価の比較—本学幼児教育科学生の場合—」『盛岡大学短期大学部紀要』第 10 巻、2000 年、27-32 頁。
- 79) 吉村真理子・岡田美也子「平成 14 年度教育実習の成果とその分析—今後の指導の方向を探る—」『千葉敬愛短期大学紀要』第 25 号、2003 年、101-117 頁。
- 80) 加藤渡・烏田直哉「幼稚園教育実習における実習指導員評価と自己評価との比較」『一

- 宮女子短期大学紀要』第46集、2007年、155-164頁。
- 81) 名倉一美・三輪千明・茂井万里絵「幼稚園教育実習の指導のあり方について—実習園の評価と学生の自己評価との比較から—」『浜松学院大学研究論集』第7号、2011年、149-164頁。
- 82) 志賀智江「幼稚園教育における「幼児理解」の研究—その2 教育実習を通してみた幼児理解の変容効果—」『青山学院女子短期大学紀要』第47輯、1993年、95-116頁。
- 83) 高橋真由美「幼稚園教育実習における学生の学びに関する一考察(2)—幼稚園実習Ⅰと幼稚園実習Ⅱの学びの比較から—」『藤女子大学紀要』第46号第Ⅱ部、2009年、113-118頁。
- 84) 太田裕子「2年次幼稚園実習の学習成果と課題に対する実習生と指導教諭の捉え方」『羽陽学園短期大学紀要』第9巻第4号、2014年、381-390頁。
- 85) 高橋裕子・大瀧ミドリ・今村聡美「幼稚園教育実習における事前準備の習熟度と事後の自己評価について—「教材研究」「子どもの気持ちの読み取り」「満足度」の観点から—」『東京家政大学研究紀要』第51集(1)、2011年、7-13頁。
- 86) 野呂徳治「教員養成初期段階における学生の体験活動経験と求める教師の力量に関する調査・分析」『弘前大学教育学部紀要』第91号、2004年、181-191頁。
- 87) 前掲書26)、19頁。
- 88) 上掲書、15頁。
- 89) 前掲書64)
- 90) 前掲書65)
- 91) 前掲書66)

第 1 部 教育実習の事前指導としての自然体験活動への観察参加実習の意義と評価

第1章 教員養成における自然体験活動への参加体験の意義と成果に関する研究動向

本章では、これまで教員養成において自然体験活動への参加体験にどのような意義や効果があるのかに焦点を当てた研究の成果を概観し、そこから取り組むべき研究課題を明らかにする。そのために、先行研究として、「教員養成における自然体験活動に関する研究」と「学校教育における自然体験活動に関する研究」の二つの側面から動向を把握する。

第1節 教員養成における自然体験活動に関する研究の動向

岡山大学教育学部では、1983（昭和58）年度に青少年教育施設で合宿を行う小・中学生の団体に教師の活動を援助するボランティアとして学生を参加させることによって、学生に生じる影響や教育効果を明らかにしようとしている。学生の反省と自己評価から、児童・生徒の野外集団活動に学生が参加することによって期待できる教育効果として、①教育概念の拡大や、子どもに関する見方の深まりが生じ、教育の本質について考える機会を与えること、②子どもとの人間関係が豊かになり、学生の学習の問題意識が具体的に、しかも強固になること、③野外活動に必要な知識技術を理解し、野外活動を広角的に展開するための技能が身につくことであることを指摘している¹⁾。

栗原・柴沼・永井は、青少年教育施設の主催事業研修への参加や大学の自主的研修あるいは施設でのボランティア活動などによって今後の教師の力量形成に資すると考えられることとして、①大自然とのふれあいや同じ目的をもった仲間との出会いは自己解放と自己省察の機会を提供し、教員志望学生に教育の本質への洞察を促すことになること、②野外活動や集団生活の中で学生はそのような活動の教育的意義を体得するだけでなく、主体的な行動力を培われること、③ボランティア活動によって子どもに直接接することは、教師や学校の中とは違った子どもの姿を知り、子ども観を深めること、④子どもの自発性を尊重し、彼らの主体的活動を側面から援助するという社会教育の原理を学ぶことによって学校教育を見直させるとともに、社会教育で蓄積されてきた野外活動や集団活動の技法を学ぶことによって子どもの心をつかむ幅広い教育を行う自信を得させること、⑤諸教科の教材研究はもちろんのこと、自然の中での総合的体験学習を展開していくために不可欠な力量を培う機会となること、⑥青少年教育施設の教育機能を知り、社会教育についての理解を深めることは、社会教育や家庭教育との連携という学校教育の今後の課題に取り組むために有益であること、⑦開放制教員養成制度の下においては、単に学校教育だけを視野に入れた教師教育を行うのではなく、学校外での教育活動に携わる可能性を学生に示すことができることを示唆している²⁾。

濁川・柴田は、教員養成課程における体験的実習の開発研究を行うために、学生の生育過程で特に欠落していると考えられる自然経験に関する実態調査から導かれた実習メニュー

一を立案し、参加希望の学生を募って 1997（平成 9）年に自然体験実習を実施した。参加した学生の質問紙調査や感想文から学生の実習に対する評価と意識・意欲の変容を考察した結果、①自然体験実習前には不安と自信のなさを表現していた学生が、活動メニューを通して成し遂げていく過程で、課題達成の満足感と自信をもち、学習活動への意欲を高めていったこと、②実習後も自然への興味・関心を高め、身近な自然への観察姿勢が持続していること、技術面に不安を持ちながらも、市町村の社会教育活動への参加を希望する積極的な参加意欲が見られるようになってきていること、③この実習を通して、新しい体験をした喜びとともに、自らの経験の狭さに気づき、教師にはより幅の広い体験が必要であることを自覚するようになったこと、④どの課題の達成感も高い評価を得たことは、単に活動メニューの質の問題だけでなく、自然体験実習のあり方も要因として大きいものがあったこと、⑤このような体験実習は、決して一人で目的を達し得るものではなく、共同指導体制の確立が不可欠であることを明らかにしている³⁾。

伊藤は、教育改革において子どもの学習を意味づける基礎としての自然体験や生活経験の重要性が指摘される一方で、それは大学における教員養成においても深く関係を持っており、特に体験的な学習の重要性を指し示すものであると指摘した上で、教員養成における体験的学習の意義は、①自然との関わりの中での生産や労働という基本的な人間生活のありさまについての理解を深める機会となること、また、家庭や地域での子どもの様子を知ることは子ども理解の基礎的な経験となること、②大学の講義や演習で得られた知識を自分の具体的経験に基づいてより深く理解する契機となることにあると言及している⁴⁾。

岡東・熊丸は、1992（平成 4）年度より教育実習の事前指導として実施している社会教育施設における体験活動の教員養成における意義を明らかにするために、学生の実習記録を分析し、①実習生は自然体験や野外活動に対する興味の高まりや、さらには集団で協力して一つのことを成し遂げることの難しさ、そして成し遂げたときの喜びを実感すること、②子どもが教師に見せる姿は、一面的に過ぎないということに気づくこと、③実習生が指導者としての役割の難しさを実感することと、研修者の活動がよりよいものになるかは指導者が鍵を握っていることを認識することの3つの意義を見出している⁵⁾。

野呂・羽賀は、2003（平成 15）年度に弘前大学教育学部で実施しているフレンドシップ事業に新たに組み込んだ「農業体験活動」の効果を検証している。「農業体験活動」では親子を対象とした自然・農業体験学習である「親子体験学習」に学生を派遣し、指導・支援の補助に当たらせており、参加学生に対する質問紙調査及び「振り返りレポート」の記述内容を分析した結果、参加学生は、自然体験・農業体験の意義を理解し、体験活動を通して自らの学びを深めると共に、親子関係及び子どもについての理解を深め、子どもの成長への願いという教育の根本的視点とも言うべきものを得ていることを明らかにしている⁶⁾。

釜田・濁川は、継続的な子どもとのふれ合いの場「学びクラブ」（フレンドシップ事業の一つで各学年の学生対象）を設定することで、大学生がどのように成長していったかを明らかにするために、「子ども理解」「仲間とのかかわりにおける有能感」「教職適性への自己

理解」「教職観と志望度」の4領域からなる「自己評価カード」の事前・事後の回答について統計分析を行った結果、4領域とも構成項目に有意差が見られ、「学びクラブ」の設定が有効であったことを示している⁷⁾。

釜田・濁川は、2泊3日の自然体験・宿泊体験「学びクラブ in 妙高」において、教職志望学生が子どもたちと関わり、仲間と関わり、自分自身と関わる中で、何を学び、どのような成長を遂げていったかを「子ども理解」「仲間とのかかわりにおける有能感」「教職適性への自己理解」「教職観と志望度」の4領域からなる「自己評価カード」の事前・事後の回答について統計分析を行った結果、子どもや仲間とのかかわりに学び、子どもたちの多様な姿に触れ、既得の子ども像が大きく揺さぶられた学生が多かったことを明らかにしている⁸⁾。

野呂は、フレンドシップ事業を始めとした種々の子どもとのふれあい体験活動への参加が教職志望学生3名の教職観形成にどのような影響を与えるのかについて、彼らの学びとそのプロセスを探るためにインタビュー調査を実施し、分析した結果、「子どもに対するイメージや先入観の検証欲求」「子どもに対するイメージや先入観の破壊」「成功経験・失敗経験による学び」「自己省察及び他者との交流・相互作用による体験の意味づけと整理」の4つの学びの段階が往還的に繰り返され、螺旋的により高次の学びを導き出すことにより、教職観の形成が進んでいることを明らかにしている⁹⁾。

以上の教員養成における自然体験活動に関する研究動向から、自然体験活動への参加体験によって、①教職志望学生に教育の本質への洞察を促す機会となること、②自然体験・野外活動や集団活動の教育的意義を体得させることになること、③主体的な行動力が培われること、④子どもとの人間関係が豊かになり、子ども観を深めることになること、⑤子ども達の主体的活動を援助するという社会教育の原理を学ぶことによって学校教育を見直させること、⑥野外活動や集団活動に必要な知識技術を学び、子どもの心をつかむ教育を行う自信を得させること、⑦教科の教材研究のみならず、自然の中での総合的体験学習を展開していくための力量を培うこと、⑧学校教育だけを視野に入れた教師教育を行うのではなく、学校外の教育活動に携わる可能性を学生に示すことができること、⑨自然体験や野外活動に対する興味・関心が高まり、集団で協力して一つの課題を達成すること、成し遂げたときの喜びを実感すること、⑩子どもについての理解を深めること、⑪自らの経験の狭さに気づき、教師には幅広い体験が必要であることを自覚すること、⑫教職志望学生が指導者としての役割の難しさを実感する機会になること、⑬自然体験の中で子どもとのふれあい体験は、教職志望学生の教職観の形成に影響を与えること、⑭自然体験活動を通して教職適性への自己理解に影響を与えることといった成果が期待できることが明らかになった。しかし、自然体験活動・野外活動での子どもとのふれあい活動を通して、教職志望学生はその後どう変容し、教育実習においてどのような学びを生成していくのか、そして卒業後、現職教員になってからそこでの学びがどのように生かされ、発展していくのかは今後明らかにすべき課題になっている。

第2節 学校教育における自然体験活動に関する研究の動向

学校教育における自然体験活動に関する研究を整理すると以下のものが挙げられる。

1 自然体験活動による子どもの心理的变化に焦点を当てた研究

叶・平田・中野は、少年自然の家という施設利用型の3泊4日の自然体験活動を通して、児童・生徒がどのような心理的側面の変容を引き起こしているのかを質問紙調査を用いて検討した結果、出会いの頃と雪洞泊を行う頃に高い不安を感じるというプログラムを通して、子供たちは友人コンピテンスや活動、仲間、自分への取り組みという状況的な効力感を培い、今後も意欲的に取り組めると認識することができるようになったこと、また、自然体験活動の有無による子供の比較では、施設の会員の子どもに対してプログラムの目的をいっそう明確に伝えることの必要性が認められたことを明らかにしている¹⁰⁾。

蓬田他は、内発的動機づけを有能感、自己決定感、他者受容感と捉え、長期自然体験の影響を検討した結果、長期自然体験活動が児童の内発的動機づけの向上に影響を及ぼすことを明らかにしている¹¹⁾。

張本は、「子ども長期自然体験村」事業に参加した小中学生21名の自然認識の変化を、自然環境に対する興味調査および態度調査、自由連想法、文章分析法によって明らかにしようとした。その結果、①自然環境に対する興味および態度は変化しなかった。②「水」「森」「土」に対する連想語数は増加した。「水」「森」「土」に対する連想語種類数は増加傾向にあった。③連想語数と種類数の変化には、印象に残っている体験による影響が大きい。④「水」「森」「土」といった概念は、ながりをもって認識するようになることが見出された¹²⁾。

近藤は、北海道羅臼町の事業「ふるさと少年探検隊」を事例にして、自然体験活動の参加者の自然認識の変化を、自然に対するイメージの変化として捉え、SD法により調査、分析した結果、「自然」に対するイメージは、自然体験活動を経験することにより、「森」「火」「土」「夜」「太陽」「沢」「生き物」の7刺激語に関して変化が現れ、特に「火」「夜」を中心に、より好ましく、身近で、生き生きとしたものとして捉えられるようになった。しかし、「水」「海」「風」に関してのイメージは変化が見られなかった。このことから、自然体験活動は望ましい自然認識の形成に効果的であるが、活動場所の自然環境と参加者の日常生活環境との関係に影響を受ける可能性が示唆された¹³⁾。

2 自然体験活動の効果と意義に焦点を当てた研究

谷井・藤原は、小・中学生用自然体験効果測定尺度の開発を行うために、青少年教育施設が主催した自然体験事業に参加した児童・生徒を対象に2段階で質問紙調査を実施し、因子分析を行った結果、「自己判断力」「自然への感性」「リーダーシップ」「対人関係スキル」「自己成長性」の5つの下位尺度を抽出している¹⁴⁾。

今泉は、長期自然体験キャンプに参加することで、児童生徒の人格に肯定的な変化が見られるかどうかを確認するために、事前・事後に実施した樹木画テストから受ける全体的印象と質問紙調査を数量的に捉えた結果、①キャンプに参加する前と後の樹木画では、前より後の方が肯定的な印象へと変化するという仮説に対しては、キャンプ後に「元気」「のびのび」「大きい」などのエネルギー感の因子が最も肯定的に変化する。次いで「バランス」「安定」等の統制の因子も変化する。これらの変化は学年が上がるほど顕著になる。②その変化は、学校生活への不適応児の方が変化の度合いが顕著であるという仮説に対しては、キャンプ生活で「エネルギー感」「統制感」「成熟感」とも非常に大きな変化を示すケースとわずかな変化しか認められないケースとがある。③キャンプ後の質問紙では、自然や生命への畏敬の念、自立心、他を思いやる心などがより顕著に培われるという仮説に対しては、参加者やその保護者のアンケートによって実証されたと報告している¹⁵⁾。

3 子どもの自然体験の実態に焦点を当てた研究

松井は、現代の子ども達が身の回りの自然についてどのような体験を持っているのか、どのような自然感を持っているのかを客観的に把握するために、松山市内の小学5年生を対象に質問紙調査を行った結果、①子どもが「触ることが出来る生き物」としてウサギ、ヒヨコ、イヌ、ネコ、ハムスターを挙げるのに対して、「嫌いな生き物」としてヘビ、ゴキブリ、ガ、トカゲ、ミミズ、アマガエルを挙げていること、②子どもの自然体験については、生き物では、モグラを見たことがない子どもが75%いるが、メダカを川や池で見たと応えた子どもが90%近くもいる。星に関する経験は、「冬の夜空でオリオン座を探すことが出来る」が16%、「夜空で天の川を探すことが出来る」が36%、「流れ星を見たことがある」が45%となっており決して多いとは言えない。野外経験に関しては、「野外でのたき火をしたことがある」が70%、「たき火でご飯を炊いたことがある」が89%、「木登りをしたことがある」が72%、「落とし穴を作ったことがある」が75%、「秘密基地を作って遊んだことがある」が75%、「草すべりや土手すべりをしたことがある」が90%となっていることを明らかにしている¹⁶⁾。

野沢は、埼玉県都市部と農村部の小学校3年生から大学生までの1782人について、1年間の自然体験を調査、分析した結果、次のことを明らかにしている。①80%以上の者が体験した項目は「星を見た」の1項目であった。80%以上の者が体験しなかった項目はなく、70%以上の者が体験しなかった項目は「溺れそうになった」の1項目であった。全体として体験は少ない。②中学3年生と高校3年生の体験は極めて少なかった。特に「海へ行った」等の遠くへ出かける活動の体験が少なかった。③小学生は自然体験が比較的多かった。④小学校低学年男子が好む活動として「高い木に登る」「チョウを捕まえる」「トンボを捕まえる」等が挙げられた。小学校低学年女子が好む活動として「ささ舟を作る」「草花をつんで遊ぶ」等が挙げられた。⑤学校段階が進むほど「日の出を見た」「日の入りを見た」「クモが巣を作っているのを見た」などの体験が増えた。⑥大学4年生は自然体験が比較的多

かった。⑦「わき水を飲んだ」「川で泳いだ」等は全体的に体験が少なかった。⑧山や川での活動や、動植物に関連する活動においては、多くの項目において農村部の方が体験者が多かった。⑨「海へ行った」「星や日の出を見た」「雨でびしょぬれになった」「高い木に登った」等の項目は地域差が見られなかった¹⁷⁾。

4 青少年の自然体験活動の重要性を論説した研究

野田は、コメニウスやルソーが自然を感覚器官で捉えさせようと主張していたこと、ペスタロッチやベイリが子どもを自然に浸らせることによって、子どもが自然から感じ取る「美しさ」「驚き」「喜び」「恐れ」などの感性の陶冶を目指していたこと、すべての論者に共通する点として認識の方法が直観主義教育であることから、幼児期および生活科学学習で自然とのふれあいを取り上げる意義を見出せることを指摘し、さらに第16期中央教育審議会中間報告「幼児期からの心の教育について」でも幼児期からの自然体験の重要性を強調していることから、愛知県の幼児を対象に自然とのふれあいに関する実態調査を行い、子どもが自然とふれあうことの重要性に言及している¹⁸⁾。

星野はキャンプなどの自然体験や様々な体験活動を行うことの意味や重要性は、直接的な体験や活動を通して、言葉としては知っている物事や概念の本当の意味が、一人一人の中にイメージ豊かで実感を持ったものとして、感じられ、身についていくという点にあると主張している。一般的には、自然体験や生活体験の必要性とその意義は「中教審」や「生涯審」の答申をはじめ「総合的な学習の時間」の導入などの施策にも見られるが、青少年を対象とした野外活動の教育効果については科学的に実証されており、「達成動機の上昇」「有能感の上昇」「自律心の上昇」「他者受容感・凝集性の上昇」「自己決定感の上昇」「自然意識・感性の上昇」といった教育効果があることを指摘している¹⁹⁾。

松下は、子どもたちの体験不足の状況を問題視している。メディア文化の発達によって子どもたちは実物に限らなければ多くの疑似体験の機会に恵まれている。また、学校のカリキュラムの充実によって豊富な知識を身につけることができる。しかし、そのことが日常の社会生活を送る実践の力になっていない現実があると指摘する。特に、子どもたちの「自然体験」の不足が問題視されており、自然体験が求められている。その「自然体験の重要性」は「野外教育の充実」の提唱を導いた。野外教育に期待される効果として、「感性や知的好奇心を育む」「自然の理解を深める」「創造性や向上心、物を大切にすることを育てる」「生きぬくための力を育てる」「自主性や協調性、社会性を育てる」「自己を発見し、余暇活動の楽しみ方を学ぶ」などが挙げられる。これらの内容は自然体験の中で発見されたり、助長されたりする機会が多いが、それがきっかけとなって、家庭、学校での日常生活に定着し、持続していくことが期待されると説いている²⁰⁾。

5 自然体験における学校教員に焦点を当てた研究

香西他は、学習指導要領改訂で「総合的な学習の時間」の導入に伴い、小学校、中学校

教員が自然体験学習・社会体験学習等をどの程度経験し、どういう意識を持っているかを知るために自然体験学習、社会体験学習等についてアンケート調査を実施している。その結果、①自然体験学習指導は中学校より小学校の方がより取り組んでいること、②自然体験学習指導に対する戸惑いは、小学校の場合は年齢的な要因が、中学校の場合は年齢的な要因より生徒指導上の要因が考えられること、③2002年から教師のゆとりがなくなると考えている教員ほど自然体験学習への不安を抱いていること、④社会体験学習指導に対しての不安は、年齢との相関はみられないことから、生徒指導全般に共通する要因が原因と考えられること、⑤自然体験学習指導と社会体験学習指導に対する戸惑いには相関関係があり、その相関は中学校よりも小学校の方が若干高いこと、⑥2002年度からゆとりがなくなっている教員ほど社会体験学習にも不安を感じる傾向があること、⑦ボランティア指導について、小学校、中学校ともに経験年数の多い教員にその戸惑いが少ないこと、⑧小学校においてはボランティア指導経験者と自然体験指導者の重複は少ないが、中学校ではその重複が多いこと、⑨地域の人々との協力関係について小学校では、教職経験の長い教員ほど協力関係についての心当たりがあるが、中学校で協力関係に心当たりがある教員は20代の教員であることを明らかにしている²¹⁾。

金羽は、児童だけでなく、指導者である教員にとっての長期集団宿泊活動の意義と課題は何かを明らかにするために、長期宿泊・自然体験事業を行っている公立小学校へのフィールドワーク調査やインタビュー調査を実施した結果、①教員にとっての効果的な長期宿泊体験活動は、児童にとっても効果的であること、②長期の体験によって、子どもの忍耐力が培われ、家族への感謝の気持ちを深めるといった道徳性の育成は、教師にとってより豊かな児童理解になるという意義が見出されること、③「時間的制限などから学校では扱えない学習ができる」ことが長期で活動をする意義として有効であること、④「自然にしかでない教育資源が活用できる」ことが自然の中で活動を行う意義として見出されること、⑤長期宿泊活動の課題として「指導者の人員確保」「学校内外での情報共有」「従来の宿泊活動に+αの目的を付加したプログラム開発」が必要であることを明らかにしている²²⁾。

上述のとおり、学校教育における自然体験活動に関する先行研究を整理すると、自然体験活動による子どもの心理的变化に焦点を当てた研究、自然体験活動の効果と意義に焦点を当てた研究、子どもの自然体験の実態に焦点を当てた研究、青少年の自然体験活動の重要性を論説した研究、自然体験における学校教員に焦点を当てた研究に分類でき、大部分の先行研究は子どもたちの自然体験活動を対象としたものであり、教員に焦点を当てた自然体験活動の研究は少ないことが明らかになった。

第3節 自然体験活動の研究動向から捉えた研究の課題

1 教員養成における自然体験活動の研究課題

教員養成における自然体験活動に関する研究動向を概観すると、自然体験活動への参加体験によって、教職志望学生に「教育の本質への洞察」「自然体験・野外活動や集団活動の教育的意義の体得」「主体的行動力」「子どもとの人間関係」「子ども観」「社会教育の原理の学びからの学校教育の見直し」「野外活動や集団活動に必要な知識技術」「教科の教材研究、総合的体験学習の展開力」「学校教育だけではなく、学校外の教育活動に携わる可能性」「自然体験や野外活動に対する興味・関心」「集団で協力して一つの課題を成し遂げたときの喜びの実感」「子ども理解」「自らの経験の狭さへの気づき」「指導者としての役割の難しさの実感」「教職観」「教職適性感」について良い成果が期待できることが明らかにされている。

しかし、養成段階における自然体験活動に参加することで、教職志望学生はその後どう変容し、教育実習ではその参加経験がどのように生かされるのか、また、教員として採用された後、その経験がその後の学校現場での実践にどのように生かされるのかは未だ明らかにされていない。このことに関わって、濁川は、1997（平成 9）年度から文部省の支援の下、全国の教員養成系大学・学部で開始されたフレンドシップ事業が 4 年目を終わろうとしている時点でフレンドシップ事業の実施状況を把握するためにアンケート調査を実施し、学内の「他の教官の理解が得られない、容易に全学のものになっていかない」という状況に応える意味でも、「フレンドシップ事業がどう学生の実践的指導力の向上に繋がっているのかの評価研究を進めていかなければならないであろう」と言及している。さらに「フレンドシップ事業を通して学生達がどう変容し、巣立っていった卒業生達がどれだけ教職に就いて、教職現場においてフレンドシップ事業での経験がどう生きて働いているのだろうか。その点の追跡調査による評価がきわめて今後重要な意味をもってくる」と指摘している²³⁾。同様に、梅澤は、フレンドシップ事業での学生の学びと教育実習との連携を提案する中で、「フレンドシップ事業における学生の『学び』が、教育実習においてどのような『学び』を生成するのかをさらに詳しく分析するとともに、現職教員となった段階で、その『学び』がどのように発展していくかを分析していくこと」の必要性を指摘している²⁴⁾。

このように、養成段階におけるフレンドシップ事業や野外教育に代表される自然体験活動への参加体験の学びがその後の教職志望学生の変容、さらには教育実習や教職に就いてからの教育活動にどのように生かされるのかを評価研究を行うことの必要性は指摘されているが未だ着手されておらず、その解明が重要な課題になっているといえよう。

2 学校教育における自然体験活動の研究課題

学校教育における自然体験活動に関する先行研究を整理した結果、自然体験活動による子どもの心理的变化、子どもにとっての自然体験活動の効果や意義、子どもの自然体験の実態、青少年の自然体験活動の重要性など、特に子どもの自然体験活動の成果に着目した研究が多く、教員の自然体験活動に関する研究はあまりないことが明らかになった。これも 1998（平成 10）年の学習指導要領改訂によって子ども達に「生きる力」を育むことを打

ち出し、総合的な学習の時間の導入により教育課程の中に自然体験活動などの様々な体験活動の導入を促したことが影響しているものと考えられる。

ところが、子ども達の自然体験活動を指導する立場にある教員自身が自然体験活動の経験が不十分で、子ども達を指導する力が身につけていないという現実がある。このことに関して、星野は、「現在我が国の小中学校で行われている多くの野外活動は極めて貧弱な内容の活動で終始していると言わざるを得ないのが実情である。せっかく自然教室やキャンプ教室という機会がありながら、ほとんど引率だけで終わってしまい、野外活動を指導できない、自分でも経験がないという教師があまりにも多すぎるように思われる。(中略)指導する先生方にもう少し野外活動に対する正しい知識や認識があればさらにすばらしい体験を児童生徒に提供できるだろうと思われるような、現場での光景を何度も目にしたことがある」²⁵⁾と指摘している。また、青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議も報告書の中で「青少年だけでなく、教員を目指す大学生や教員自身に、豊富な自然体験や生活体験が不足していると指摘する教育関係者が少なくない」と述べた上で、「我が国全体の野外教育の質的向上を図る上で、教員の野外活動に関する資質能力を高めることは重要である」²⁶⁾と強調している。このことから、教員の自然体験活動の経験不足や教員の野外教育に関する資質能力について研究を行う必要がある。

また、教員の野外教育に関する資質能力の問題や教員の自然体験活動の経験が不足している問題を引き起こす原因として、現行の教員養成制度の中で教職課程では野外活動について学んだり訓練を受けたりする機会が必修として保障されていないこと²⁷⁾²⁸⁾や、「教育実習の一部である事前事後指導の一環として、学校以外の社会教育に関する施設において実施することができるようになっているが、その例は極めて少ない」²⁹⁾ことが考えられる。この点から、教員の野外教育や自然体験活動に関する資質能力を高めるために大学の教員養成でどのようなカリキュラムを設定すべきかについて研究することも重要な課題であるといえよう。

【註及び引用文献】

- 1) 栗原敦雄・柴沼晶子・永井聖二編『開かれた学校と学習の体験化』教育開発研究所、1992年、109-110頁（詳細は「教育学部学生のボランティア活動を通じての児童・生徒理解、生活指導力の育成に関する実践的研究」岡山大学教育学部、1984年を参照されたい）。
- 2) 上掲書、113-114頁。
- 3) 濁川明男・柴田好章「教員養成課程における体験学習の意義—自然体験実習の試みを通して—」『上越教育大学研究紀要』第18巻第1号、1998年、91-103頁。
- 4) 伊藤安浩「教員養成における体験的学習の試み」『大分大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要』No.16、1998年、49-57頁。
- 5) 岡東壽隆・熊丸真太郎「教師教育経営試論(6) —教育実習としての『社会教育施設実習』

- の意義 2—」『学校教育実践学研究』第8巻、2002年、15-21頁。
- 6) 野呂徳治・加賀敏雄「教員養成における農業体験活動の意義と実践—親子を対象とした自然・農業体験学習における教員志望学生による活動支援プログラムの検証—」『弘前大学教育学部紀要』第92号、2004年、181-194頁。
 - 7) 釜田 聡・濁川明男「『学ぶ』ことの意味を問い続けるフレンドシップ事業の意義—継続的な子どもたちとのふれ合い活動『学びクラブ』の実践を通して—」『日本教師教育学会年報』第13号、2004年、122-132頁。
 - 8) 釜田 聡・濁川明男「教職をめざす学生にとっての『学びクラブ in 妙高』の意義—上越教育大学のフレンドシップ事業（自然体験・宿泊体験）における学生の「学び」について—」『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』第5号、2005年、163-173頁。
 - 9) 野呂徳治「ふれあい体験活動による教職志望学生の教職観の形成—フレンドシップ事業から学生は何を学んだか—」『弘前大学教育学部紀要』第93号、2005年、119-130頁。
 - 10) 叶 俊文・平田裕一・中野友博「自然体験活動が児童・生徒の心理的側面に及ぼす影響—少年自然の家主催事業参加者の過去の自然体験活動の有無からの比較—」日本野外教育学会編『野外教育研究』第4巻第1号、2000年、39-50頁。
 - 11) 蓬田高正・飯田 稔・井村 仁・関 智子・岡村泰斗「長期自然体験が児童の内発的動機づけに及ぼす影響」日本野外教育学会編『野外教育研究』第3巻第2号、2000年、13-22頁。
 - 12) 張本文昭「『子ども長期自然体験村』事業経験が参加者の自然体験に及ぼす影響」『琉球大学教育学部紀要』第59集、2001年、33-39頁。
 - 13) 近藤 剛「自然体験活動が参加者の自然認識に及ぼす影響—北海道羅臼町の事業『ふるさと少年探検隊』を事例として—」『鳥取短期大学研究紀要』第43号、2001年、97-103頁。
 - 14) 谷井淳一・藤原恵美「小・中学生用自然体験効果測定尺度の開発」日本野外教育学会編『野外教育研究』第5巻第1号、2001年、39-47頁。
 - 15) 今泉紀嘉「自然体験活動による態度変容について」『日本特別活動学会紀要』第4号、1995年、68-85頁。
 - 16) 松井宏光「松山市における小学生の自然体験について」『松山東雲短期大学研究論集』第28号、1997号、147-153頁。
 - 17) 野沢 巖「埼玉県の都市部と農村部における小学生から大学生までの1年間の自然体験と生活体験(1)」『埼玉大学紀要 教育学部（教育科学Ⅱ）』第38巻第1号、1989年、99-116頁。
 - 18) 野田敦敬「初等教育における自然体験の重要性」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第4号、2001年、79-85頁。
 - 19) 星野敏男「『生きる力』をはぐくむ体験活動のあり方」『兵庫教育』（10月号）第53巻

第7号、2001年、1-9頁。

- 20) 松下俱子「学校教育に生きる豊かな自然体験の在り方を探る」『中等教育資料』6月号 (No.712)、1998年、14-19頁。
- 21) 香西 武・日垣正典・森 美鈴・畠山知恵・坂本晃章・塩田洋己・山本仁史「自然体験・社会体験学習実施に対しての小・中学校教員の意識—「総合的な学習の時間」への取り組み意識調査から—」日本野外教育学会編『野外教育研究』第4巻第1号、2000年、51-58頁。
- 22) 金羽麻里菜「児童・教師にとっての効果的な長期宿泊活動の研究—京都市立小学校の実践を通して—」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第15号、2012年、11-18頁。
- 23) 濁川明男「実践的指導力の育成を目指して—全国教育大学・学部のフレンドシップ事業に関するアンケート調査結果より—」『平成12～14年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)研究成果報告書) 新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構築に関する実践的研究(研究代表 小林辰至)』、2003年、78-97頁。
- 24) 梅澤 実「教育実習とフレンドシップ事業の有機的体系化への視点」『平成12～14年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)研究成果報告書) 新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構築に関する実践的研究(研究代表 小林辰至)』、2003年、185頁。
- 25) 星野敏男「野外活動の指導者養成をめぐる現状と問題点」『月刊 社会教育』(5月号)、国土社、1994年、19頁。
- 26) 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議「青少年の野外教育の充実について」、1996年。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701.htm) 2015年6月24日確認
- 27) 前掲書25)、19頁。
- 28) 横山隆一「野外活動をめぐる指導者養成のいくつかの問題」『月刊 社会教育』(10月号)、国土社、1989年、37-38頁。
- 29) 前掲書26)

第2章 自然体験活動への参加体験を取り入れた事前指導・観察参加実習の成果とその後の教育実習に及ぼす影響

1988（昭和63）年の教育職員免許法ならびに同法施行規則の改正において、教育実習の単位数に教育実習に係る事前及び事後の指導の1単位を含むものとして事前及び事後指導に関する規定が加えられ、その事前及び事後指導の内容として、「社会教育に関する施設における教育実習に準ずる経験を含むことができる」と附記された。

兵庫教育大学学校教育学部（初等教育教員養成課程）では、1990（平成2）年度から兵庫県立嬉野台生涯教育センターと連携し、2年次生を対象に、社会教育施設における青少年教育活動への参加体験を踏まえた観察参加実習（実地教育Ⅱ）を第3年次に行う4週間の主免教育実習（実地教育Ⅲ）の事前指導として位置づけて実施してきた。この観察参加実習は必修科目として2年次生全員が兵庫県立嬉野台生涯教育センターで実施されている「ひょうごユースセミナー」（サマースクール：基本的に3泊4日のコース）に児童・生徒の野外活動等の指導補助員として参加するもので、児童・生徒との共同生活を通して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、理解することをこの実習の中心課題としている¹⁾。また、社会教育施設との連携を生かして、野外活動の意義及びその基本的な理論と技術を理解し、野外活動の指導法を修得すること、さらには社会教育施設での実習で社会教育の実際を見学し、社会教育における青少年教育活動の実習に参加することによって教育のあり方を考えることを発展課題としている。

そうした社会教育施設における実習は、教師の力量形成や個性豊かな教師の養成に対して高い成果が期待できるという指摘はあるものの²⁾、他大学の事例を概観しても、兵庫教育大学のように初等教育教員養成課程の必修科目として単位化された事前指導が実習として社会教育施設の主催事業と結びついている例はあまりない³⁾。そのため、この種の実習が初等教育教員養成課程の学生にもたらす効果や成果は明らかになっておらず、その事前指導の実習で得た経験が実際の学校現場での教育実習にどう生かされているのかという評価研究は少ない⁴⁾。

そこで、本章では社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習が教職志望学生にもたらす効果を質問紙調査等をもとに明らかにしていきたい。第1節では、兵庫教育大学学校教育学部2年次生を対象に実施した質問紙調査と実習生の実習記録をもとに、この観察参加実習（実地教育Ⅱ）の中心課題である児童・生徒理解能力を身につけさせることによってどのような効果が期待できるのかを明らかにする。第2節では、兵庫教育大学学校教育学部2年次生を対象に実施した質問紙調査をもとに、実地教育Ⅱを実施する前に教職志望意識が高い実習生とそうでない実習生とでは実習成果にどのような差異が生じてくるのかを明らかにし、教職志望学生が実地教育Ⅱを履修することの意義を明確にする。第3節では、主免教育実習（実地教育Ⅲ）を履修する3年次生を対象に実施した質問紙調査をもとに、第2年次の実地教育Ⅱの経験が第3年次の実地教育Ⅲの事前指導として有効であっ

たかどうかという観点から分析し、実地教育Ⅱの有効性が実地教育Ⅲの成果にどのような差異をもたらすのかを明らかにする。第4節では、これまでの質問紙調査に加えて、第4年次に履修する2週間の主免教育実習（実地教育Ⅳ）の質問紙調査を実施し、実地教育Ⅱの実習が3年次及び4年次の主免教育実習にどの程度有効で、どのように生かされているのかを明らかにする。第5節では、実地教育Ⅱを履修した2年次生と、実地教育Ⅱを過去に経験した4年次生を対象に実施した質問紙調査をもとに、実地教育Ⅱを経験した学生が、その後も在学中に指導補助ボランティアとして青少年教育活動や自然学校に参加することによって、将来教職に就くだけでなく、実地教育Ⅱの発展課題でもある社会教育における青少年指導ボランティアになり得るのかという、もう一つの可能性について明らかにする。

第1節 児童生徒理解力の形成の観点からみた社会教育施設での事前指導・観察参加実習の成果

1 研究の方法

(1) 調査の方法

本研究は、兵庫教育大学初等教育教員養成課程2年次生208名を対象に実施した「実地教育Ⅱに関する調査」（質問紙調査）で得られたデータに基づいている。調査時期は、事前調査については、事後調査のデータと比較することを意図して、この実習の事前指導（1泊2日）を受けた直後に実習生に配布し、1998（平成10）年6月12日～19日の間に回収した。事後調査については、各参加コースの実習期間（基本的に3泊4日）が同年7月21日～8月13日の間で異なって設定されているため、各参加コースの終了時から1週間後までに「実習記録」と併せて回収した。

本研究で取り扱うデータは、事前調査と事後調査が共に回収できたデータであり、それを有効回答とした。有効回答数は200（有効回答率：96.2%）であった。なお、有効回答者の属性については、表2-1-1に示すとおりである。

(2) 研究の手続き

本研究は、本学で過去に実施した質問紙調査の分析結果等⁵⁾を参照しながら作成した調査の枠組み（図2-1-1）に基づいている。図2-1-1に示すように、実地教育Ⅱを通じて実習生に児童・生徒理解の能力を身につけさせることが、彼らの教師としての資質能力形成にどのような効果をもたらすのかについて分析を行うため、有効回答者200名の中から、実地教育Ⅱを通じて子ども観が「(少し)良い方向へ変化した」と回答し、なおかつ実習後に児童・生徒理解について「(少し)自信がある」と回答した118名の実習生を抽出した(表2-1-2)。以下では、この118名のデータをもとに実習前・後の変化に注目して分析を行い、兵庫教育大学の教育実習カリキュラムの個性化を志向した実地教育Ⅱの教育的効果について考察

する。

表2-1-1 フェース・シート

	N	%
性別		
男	72	36.0
女	128	64.0
所属専修・コース		
学校教育専修	31	15.5
幼児教育専修	20	10.0
教科・領域教育専修言語系専修コース	31	15.5
教科・領域教育専修社会系専修コース	20	10.0
教科・領域教育専修自然系専修コース	39	19.5
教科・領域教育専修芸術系専修コース	30	15.0
教科・領域教育専修生活・健康系専修コース	29	14.5
野外活動参加経験		
ある	184	92.0
ない	14	7.0
無答	2	1.0
実習参加コース		
はじめてのキャンプ	10	5.0
サバイバルキャンプ	9	4.5
チャレンジ体操教室	7	3.5
コミュニケーションワールドインうれしの	8	4.0
ファミリーキャンプ	10	5.0
めざせノーベル賞	8	4.0
Vリーグをめざせ	8	4.0
君はエコレンジャー	10	5.0
楽しいキャンプ	10	5.0
君もアーティスト	6	3.0
ちびっこ野球	8	4.0
親子わくわく体験セミナーイン淡路	8	4.0
落語に挑戦	5	2.5
パソコン入門教室	5	2.5
スーパーサバイバルキャンプ	19	9.5
古代体験キャンプ	10	5.0
親子のつどい	10	5.0
淡路横断スーパーアドベンチャーウォーク	10	5.0
インターネットに挑戦	5	2.5
レッツ！朗読ボランティア	6	3.0
演劇ジャズダンス教室	6	3.0
ディスクジョッキーに挑戦	4	2.0
ロボット製作に挑戦	4	2.0
みんなのテニス—硬式—	7	3.5
うれしのエコミーティング	7	3.5
総計	200	100.0

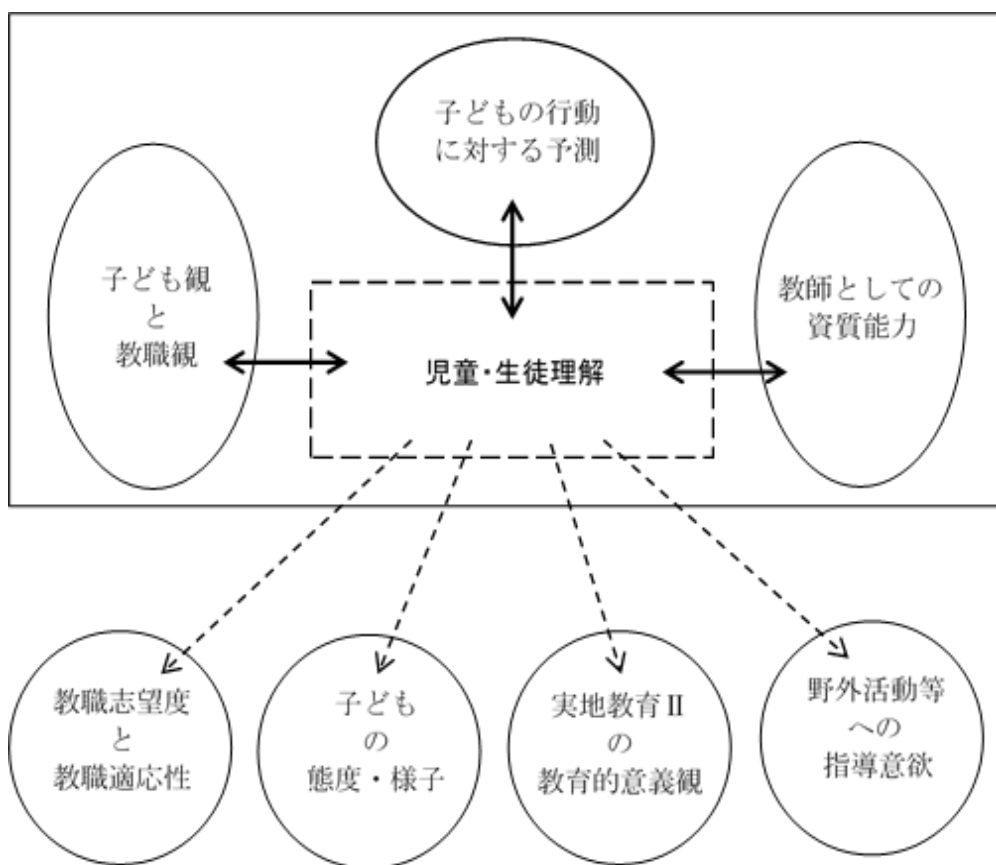


図 2-1-1 実地教育Ⅱにおける実習生の学習構造モデル

表2-1-2 実習後の「子ども観の変化」と「子ども等の対象理解」

		子ども等の対象理解					合計
		自信がない	あまり自信がない	どちらともいえない	少し自信がある	自信がある	
子ども観の変化	悪い方向へ変化	1	0	0	0	0	1
	少し悪い方向へ変化	0	0	1	3	0	4
	以前と変わらない	1	4	10	10	3	28
	少し良い方向へ変化	1	6	25	42	3	77
	良い方向へ変化	0	3	14	54	19	90
全体		3	13	50	109	25	200

($\chi^2=91.66$ df=16 p<.001)

2 分析の結果及び考察

(1) 実習後の「子どもの行動に対する予測」

児童・生徒理解を駆使しながら、子どもの行動に対して予測することは、青少年教育における指導者の力量として重要である。平成9年度の兵庫教育大学フレンドシップ事業シンポジウムにおいて、兵庫教育大学の永木耕介（体育史専攻）は、「自分が子どもだったら何を考えて、どう行動するかということを賢明に予測することが必要になる…その予測がどの程度当たったかなどということを反省して自己にフィードバックすることによって、いわば子どもの内なる世界に対する理解を深めることにつながる…（そうした）子どもの行動を予測するという経験が、指導者としての資質向上に関して重要な体験的な意味をもつ」⁶⁾と述べている。

しかし、この能力は青少年教育における指導者の資質能力としてのみに限定されるものではなく、児童・生徒理解に基づいて教育実践を行う学校教師にも共通して求められる力量である。この力量が観察参加実習によってどの程度獲得されたのかを調べたものが、表2-1-3である。

表2-1-3 実習後の「子どもの行動に対する予測」

	予測 できない	あまり 予測 できない	どちらとも いえない	少し 予測 できる	予測 できる	合計
N	0	1	13	85	19	118
%	0.0	0.9	11.0	72.0	16.1	100.0

表2-1-3によれば、72.0%の実習生が「少し予測できる」と回答しているが、「予測できる」と回答した実習生は16.1%にとどまる。また、11.9%の実習生は「どちらともいえない」、あるいは「あまり予測できない」と回答していることから、児童・生徒理解について「自信がある」と答えた実習生でも、子どもの行動を予測することは、すぐには身につかない高度な力量であることがわかる。

(2) 教職と子どもに対するイメージ

つぎに、観察参加実習を通して教職と子どもに対するイメージがどのように変化したのかを明らかにしていきたい。まず、表2-1-4は、教職に対する対イメージ尺度を左から1点、2点、3点というように7段階尺度とみなして平均値を求め、実習後の平均値の低い順に配列し直したものである。つまり、上位になればなるほど、左側のイメージが強くなることを示している。すなわち、実習後は、「責任のある」「生き生きとした」「あたたかい」「明るい」「充実した」「魅力的な」「頼もしい」「陽気な」「楽しい」といった教職観が上位を占める。

そして、実習前と実習後の変化に注目すると、「生き生きとした」「あたたかい」「明るい」

表2-1-4 実習前・後における教職に対するイメージ(%) (上段:実習前:N=104 下段:実習後:N=104)

	0				1			3		平均値
	非常に	かなり	少し	どちらとも いえない	少し	かなり	非常に			
責任のある	37.5	29.8	21.2	8.7	1.0	1.9	0.0	無責任な	2.12	
生き生きとした**	52.9	26.9	16.3	3.8	0.0	0.0	0.0	生気がない	1.71	
あたたかい*	14.4	37.5	24.0	15.4	4.8	3.8	0.0	つめたい	2.70	
明るい*	36.5	28.8	24.0	9.6	0.0	1.0	0.0	暗い	2.11	
充実した	9.6	36.5	31.7	12.5	5.8	3.8	0.0	空虚な	2.80	
魅力的な	31.7	31.7	26.0	10.6	0.0	0.0	0.0	魅力的でない	2.15	
頼もしい	10.6	37.5	33.7	12.5	4.8	0.0	1.0	頼りない	2.67	
陽気な**	26.0	42.3	22.1	7.7	1.9	0.0	0.0	陰気な	2.17	
楽しい*	26.9	29.8	28.8	7.7	4.8	1.0	1.0	苦しい	2.40	
親切的な	30.8	35.6	21.2	9.6	2.9	0.0	0.0	不親切的な	2.18	
慎重な	1.0	26.9	26.0	22.1	17.3	5.8	1.0	軽率な	2.49	
力強い**	0.0	38.5	26.0	17.3	15.4	1.0	1.0	無力な	2.21	
豊かな**	15.4	30.8	35.6	6.7	5.8	5.8	0.0	貧しい	2.74	
礼儀正しい	25.0	38.5	26.0	6.7	1.9	1.9	0.0	行儀悪い	2.28	
機敏な**	10.6	28.8	36.5	22.1	1.0	1.0	0.0	鈍感な	2.77	
知的な	22.1	38.5	27.9	8.7	2.9	0.0	0.0	知的でない	2.32	
冷静な	11.5	28.8	29.8	15.4	6.7	5.8	1.9	衝動的な	3.02	
勤勉な	31.7	30.8	18.3	11.5	3.8	2.9	1.0	怠慢な	2.38	
有能な	10.6	26.9	32.7	21.2	7.7	1.0	0.0	無能な	2.91	
貴重な	16.3	35.6	31.7	14.4	1.0	1.0	0.0	つまらない	2.51	
正直な	15.4	32.7	27.9	20.2	3.8	0.0	0.0	ずるい	2.64	
清潔な	14.4	43.3	19.2	23.1	0.0	0.0	0.0	不潔な	2.51	
理性的な	7.7	25.0	23.1	30.8	9.6	1.9	1.9	感情的な	3.23	
高尚な*	19.2	36.5	23.1	16.3	3.8	0.0	1.0	低俗な	2.53	
科学的な	11.5	15.4	27.9	30.8	9.6	3.8	1.0	迷信深い	3.27	
進歩的な*	21.2	33.7	17.3	20.2	5.8	1.0	1.0	保守的な	2.63	
美しい	7.7	34.6	30.8	24.0	1.9	1.0	0.0	みにくい	3.38	
堅い	4.8	25.0	26.9	23.1	12.5	5.8	1.9	柔らかい	2.65	
楽な	17.3	35.6	20.2	21.2	2.9	2.9	0.0	大変な	2.66	
	7.7	43.3	30.8	13.5	2.9	1.9	0.0		2.68	
	11.5	26.0	49.0	10.6	1.9	1.0	0.0		2.68	
	6.7	26.9	35.6	21.2	6.7	2.9	0.0		3.03	
	14.4	31.7	29.8	17.3	6.7	0.0	0.0		2.70	
	7.7	38.5	31.7	12.5	8.7	1.0	0.0		2.79	
	14.4	32.7	27.9	17.3	5.8	1.9	0.0		2.73	
	9.6	26.9	29.8	26.0	3.8	3.8	0.0		2.99	
	13.5	26.9	30.8	27.9	0.0	1.0	0.0		2.77	
	9.6	19.2	26.0	32.7	9.6	2.9	0.0		3.22	
	12.5	22.1	26.9	32.7	4.8	1.0	0.0		2.98	
	10.6	12.5	27.9	28.8	15.4	2.9	1.9		3.42	
	11.5	25.0	23.1	26.0	12.5	1.9	0.0		3.09	
	4.8	15.4	23.1	51.0	4.8	1.0	0.0		3.38	
	9.6	17.3	27.9	41.3	2.9	1.0	0.0		3.13	
	5.8	25.0	18.3	24.0	21.2	5.8	0.0		3.47	
	7.7	23.1	19.2	30.8	13.5	5.8	0.0		3.37	
	6.7	8.7	30.8	48.1	4.8	1.0	0.0		3.38	
	8.7	11.5	13.5	64.4	1.9	0.0	0.0		3.39	
	2.9	11.5	16.3	50.0	13.5	4.8	1.0		3.78	
	6.7	13.5	16.3	54.8	4.8	2.9	1.0		3.50	
	2.9	13.5	15.4	25.0	18.3	12.5	12.5		4.30	
	8.7	16.3	20.2	33.7	8.7	8.7	3.8		3.59	
	2.9	3.8	15.4	60.6	10.6	5.8	1.0		3.93	
	2.9	14.4	10.6	52.9	15.4	2.9	1.0		3.76	
	15.4	15.4	19.2	28.8	12.5	5.8	2.9		3.37	
	5.8	15.4	19.2	27.9	15.4	11.5	4.8		3.86	
	0.0	2.9	5.8	18.3	6.7	30.8	35.6		5.63	
	1.0	4.8	8.7	13.5	8.7	25.0	38.5		5.53	

(注1)各項目の実習前と実習後について χ^2 検定を施し、有意差が認められた項目のみ、* $\dots p < .05$ 、** $\dots p < .01$ 、*** $\dots p < .001$ を付した。

(注2)各項目の配列は、対イメージ尺度を7段階尺度(左側から、非常に $\dots 1$ 、かなり $\dots 2$ 、少し $\dots 3$ 、どちらともいえない $\dots 4$ 、少し $\dots 5$ 、かなり $\dots 6$ 、非常に $\dots 7$)とみなして実習後の平均値を算出し、その値の低い順に整理した。

「陽気な」「楽しい」「力強い」「豊かな」「機敏な」「高尚な」「進歩的な」といった項目で有意差が認められた。つまり、実地教育Ⅱを通してこれらのイメージが強くなったことを示している。

また、子どもに対するイメージについても平均値を求め、実習後の平均値の低い順に配列し直したのが表 2-1-5 である。実習後は、上位から「可能性は無限である」「遊びが好き」「かわいい」「発想が豊か」「正直である」「素直である」「遊び上手」「有力である」「観察力がある」といった子ども観が形成されている。

また、実習前と実習後の変化に注目すると、ほとんどの項目で有意差が認められた。たとえば、「正直である」「素直である」「有力である」「気力がある」「協力的である」「頼りになる」「責任感がある」では 0.1%水準で、「遊び上手」「仲間づくりが上手」「協調性がある」「勉強が好き」では 1%水準で、「かわいい」「発想が豊か」「自分で考える」「従順である」「いじめが嫌い」「忍耐力がある」では 5%水準で有意差が確認された。

以上にみる教職や子どもに対するイメージの変化が良いか悪かの客観的な価値判断はできないが、実習生が教職を生き生きとした、あたたかい、明るく、陽気な、楽しい、力強いといったイメージで捉える傾向が強くなり、子どもたちを素直で、気力があり、協力的で頼りになる、責任感があるといったイメージで捉える傾向が強くなるという点から言えば、学校教師と社会教育施設の指導者、あるいは学校内の子どもと学校外の子どもというふうに、教育が行われている場所や指導者、そこにいる子どもたちは異なるが、実習生たちはお互いを違うものとして認識するのではなく、むしろ互いを関連づけながら認識していることが分かる。そのことから、社会教育の場で指導補助者として実習生に観察参加実習をさせることは、1つには実習前までの実習生の教職や子どもに対するイメージを壊して新たなイメージを形成させることができること、2つには教職や子どもに対するイメージを固定化せず、広く物事を捉えられる視野の広い教師の育成に役立つという 2つの効果が期待できる。

表2-1-5 実習前・後の子どもに対するイメージ(%) (上段:実習前:N=107 下段:実習後:N=107)

	3	2	1	0	1	2	3		平均値
	非常に	かなり	少し	どちらとも いえない	少し	かなり	非常に		
可能性は無限である	48.6	30.8	14.0	2.8	2.8	0.9	0.0	可能性に限界がある	1.83
	57.9	33.6	3.7	2.8	1.9	0.0	0.0		1.57
遊びが好き	48.6	34.6	8.4	4.7	2.8	0.9	0.0	遊びが嫌い	1.81
	59.8	27.1	10.3	0.9	0.9	0.9	0.0		1.59
かわいい*	29.9	41.1	17.8	8.4	1.9	0.9	0.0	にくい	2.14
	51.4	29.9	15.0	1.9	0.9	0.9	0.0		1.74
発想が豊か*	32.7	27.1	16.8	6.5	8.4	6.5	1.9	発想が貧しい	2.58
	38.3	36.4	19.6	3.7	1.9	0.0	0.0		1.94
正直である***	15.9	24.3	19.6	29.0	6.5	2.8	1.9	嘘つきである	3.02
	27.1	40.2	20.6	7.5	4.7	0.0	0.0		2.22
素直である***	15.9	25.2	21.5	13.1	13.1	7.5	3.7	ひねくれている	3.20
	27.1	43.0	15.0	9.3	3.7	1.9	0.0		2.25
遊び上手**	15.9	26.2	18.7	17.8	7.5	6.5	7.5	遊び下手	3.24
	33.6	30.8	20.6	6.5	3.7	3.7	0.9		2.31
有力である***	10.3	24.3	20.6	15.0	18.7	6.5	4.7	無力である	3.46
	23.4	33.6	24.3	15.0	0.0	2.8	0.9		2.47
観察力がある	17.8	29.9	18.7	20.6	9.3	3.7	0.0	観察力がない	2.85
	21.5	35.5	23.4	12.1	6.5	0.9	0.0		2.50
気力がある***	9.3	19.6	19.6	20.6	19.6	7.5	3.7	無気力である	3.59
	23.4	27.1	26.2	15.9	5.6	1.9	0.0		2.59
仲間づくりが上手**	8.4	21.5	21.5	22.4	15.0	6.5	4.7	仲間づくりが下手	3.52
	18.7	32.7	23.4	18.7	3.7	1.9	0.9		2.65
協力的である***	0.0	15.9	29.0	29.9	19.6	4.7	0.9	非協力的である	3.71
	12.1	28.0	37.4	13.1	7.5	1.9	0.0		2.81
自分で考える*	2.8	19.6	22.4	25.2	15.0	11.2	3.7	自分では考えない	3.79
	8.4	28.0	32.7	11.2	12.1	6.5	0.9		3.14
頼りになる***	0.9	4.7	22.4	38.3	19.6	11.2	2.8	頼りにならない	4.16
	6.5	18.7	33.6	34.6	6.5	0.0	0.0		3.16
従順である*	2.8	12.1	16.8	30.8	20.6	14.0	2.8	反抗的である	4.07
	8.4	18.7	28.0	26.2	13.1	5.6	0.0		3.34
責任感がある***	2.8	2.8	22.4	38.3	18.7	11.2	3.7	責任感がない	4.16
	8.4	11.2	39.3	26.2	8.4	6.5	0.0		3.35
自分から行動する	1.9	12.1	24.3	24.3	21.5	10.3	5.6	自分から行動しない	4.05
	6.5	16.8	29.9	26.2	14.0	4.7	1.9		3.46
分かりやすい存在	9.3	16.8	10.3	29.9	9.3	20.6	3.7	分かりにくい存在	3.90
	12.1	17.8	18.7	23.4	14.0	9.3	4.7		3.56
安心できる	0.9	10.3	16.8	33.6	21.5	13.1	3.7	怖い	4.19
	5.6	17.8	17.8	32.7	16.8	7.5	1.9		3.67
協調性がある**	0.9	7.5	16.8	21.5	29.9	15.0	8.4	自分勝手である	4.50
	8.4	14.0	22.4	26.2	15.9	10.3	2.8		3.69
いじめが嫌い*	4.7	7.5	11.2	38.3	23.4	12.1	2.8	いじめが好き	4.16
	4.7	10.3	15.0	47.7	20.6	1.9	0.0		3.75
大人っぽい	7.5	10.3	24.3	21.5	8.4	15.0	13.1	子どもっぽい	4.10
	4.7	12.1	22.4	29.0	11.2	14.0	6.5		3.98
忍耐がある*	1.9	3.7	10.3	20.6	21.5	24.3	17.8	忍耐がない	5.00
	7.5	10.3	18.7	19.6	18.7	18.7	6.5		4.14
勉強が好き**	0.0	0.0	6.5	26.2	24.3	29.0	14.0	勉強が嫌い	5.18
	2.8	3.7	18.7	28.0	19.6	19.6	7.5		4.47
でしゃばらない	0.0	5.6	4.7	30.8	24.3	23.4	11.2	生意気である	4.89
	0.0	1.9	8.4	37.4	32.7	13.1	6.5		4.66
傷つきにくい	0.0	0.9	0.0	8.4	18.7	39.3	32.7	傷つきやすい	5.93
	1.9	0.0	2.8	13.1	27.1	30.8	24.3		5.53

(注1)各項目の実習前と実習後について χ^2 検定を施し、有意差が認められた項目のみ、* $p<.05$ 、** $p<.01$ 、*** $p<.001$ を付した。

(注2)各項目の配列は、対イメージ尺度を7段階尺度(左側から、非常に…1、かなり…2、少し…3、どちらともいえない…4、少し…5、かなり…6、非常に…7)とみなして実習後の平均値を算出し、その値の低い順に整理した。

(3) 教師に求められる資質能力に対する自信度

さらに、教師に求められる資質能力に対する自信度について 5 段階尺度で回答を求め、実習後の平均値の高い順に配列したものが表 2-1-6 である。

表2-1-6 教師として必要とされる資質能力に対する自信度

	実習前(N=108)		実習後(N=108)		検定
	平均値	SD	平均値	SD	
9 人間一人ひとりがかけがえのない存在であると思える	4.48	0.62	4.46	0.60	
12 人間が好きである	4.21	0.83	4.45	0.68	**
15 誰に対しても挨拶ができる	4.32	0.82	4.37	0.78	
25 みんなと協力して物事を行うことができる	4.09	0.72	4.34	0.63	***
5 優しさ・思いやりをもって人に接することができる	4.19	0.66	4.26	0.75	
17 年齢や世代に関係なく人間関係を築くことができる	3.98	0.85	4.16	0.82	*
20 物事を行うには順序が必要である	3.93	0.94	4.13	0.73	*
19 何事にも苦勞が必要であると思える	3.89	0.90	4.10	0.81	*
42 理解の遅い子どもには、時間をかけて指導することができる	3.99	0.82	4.07	0.67	
54 自分の人生観に基づいて、子どもたちの相談相手になれる	3.92	0.84	4.07	0.67	
10 思い通りにならないことがあっても我慢できる	3.94	0.87	4.04	0.82	
47 子どもの失敗に対して寛容に対処できる	3.97	0.77	4.03	0.77	
23 みんなで決めたルールは必ず守ることができる	3.97	0.79	4.01	0.83	
41 子どもの意見は謙虚に受けとめることができる	3.86	0.72	4.00	0.70	
11 関心がなくても人の話に耳を傾けることができる	3.78	0.87	3.98	0.84	*
13 自主的・自発的に行動できる	3.69	0.89	3.94	0.84	***
24 同世代の人と容易に仲間づくりができる	3.59	0.92	3.94	0.93	***
14 福祉や社会教育に関心がある	3.63	0.83	3.93	0.83	***
3 目先のことよりも目標に向かってがんばれる	3.60	0.89	3.92	0.78	***
52 子どもからの質問に対して、誠心誠意答えることができる	3.85	0.73	3.92	0.74	
40 子どもの興味・関心を把握することができる	3.50	0.76	3.88	0.71	***
2 何事に対しても積極的に行動できる	3.56	0.87	3.87	0.75	***
46 自分の教育観や子ども観を持っている	3.57	1.03	3.82	0.97	**
51 自分から子どもたちに質問し、学習意欲を高めることができる	3.50	0.78	3.82	0.80	***
50 一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする指導観を持っている	3.56	0.86	3.77	0.80	*
26 誰に対してもわけへだてなく接することができる	3.72	0.91	3.73	0.95	
35 子どもたちが力を合わせて頑張れる雰囲気がつくれる	3.51	0.94	3.73	0.82	*
18 一見、無意味なことが理由があると思える	3.62	0.94	3.70	0.98	
45 子どもの個人差に配慮した指導ができる	3.55	0.85	3.70	0.86	
53 教師としての使命感と情熱を持っている	3.56	0.98	3.69	0.96	
8 気持ちは安定している	3.63	1.01	3.68	1.00	
33 子どもの行動を絶えず観察することができる	3.52	0.85	3.68	0.82	
38 子どもの性格や行動を指導の際に考慮できる	3.56	0.80	3.65	0.80	
16 自分の立場をわきまえた行動や発言ができる	3.78	0.81	3.64	0.97	
27 子どもたちに適切で正しい声かけができる	3.56	0.93	3.63	0.84	
43 子どもたちの能力を調べて指導の参考にすることができる	3.50	0.83	3.62	0.78	
21 柔軟に物事が考えられる	3.37	0.97	3.61	0.87	*
新しい指導技術を積極的に身につけることができる	3.55	0.80	3.59	0.81	
1 その場その場に応じて行動できる	3.22	0.89	3.52	0.85	***
22 自分を客観的に評価することができる	3.44	0.98	3.45	0.99	
55 活動内容の妥当性や有用性について検討することができる	3.34	0.86	3.41	0.76	
28 子どもたちに分かりやすく正確に指示できる	3.22	0.90	3.45	0.98	*
39 子どもの行動に何か生じればすぐに対処できる	3.06	0.86	3.40	0.86	***
57 既成の科目(枠)にとらわれないで総合的な視野に立って指導ができる	3.18	0.96	3.40	0.93	*
30 子どもたちのつまずきが発見できる	3.01	0.80	3.31	0.79	**
31 指導後に反省を絶えず行い、記録を残すことができる	3.26	0.90	3.31	1.01	
37 あらかじめ指導目標を設定して指導ができる	3.19	0.86	3.31	0.83	
34 子どもが理解しやすいように指導内容を組み立て、配列できる	3.06	0.80	3.28	0.90	*
6 何事に対しても自信を持って対処できる	3.01	0.88	3.26	0.89	*
36 子どもたちの評価を自分の経験とカンに基づいて行うことができる	3.06	0.97	3.25	1.02	
44 社会問題に注目し、それを指導内容に取り入れることができる	2.95	0.89	3.19	0.84	*
7 自分ではなくてはならない存在であると思える	3.06	0.96	3.18	0.85	
49 社会での出来事と教育の関係を頭に入れて指導ができる	2.86	0.87	3.05	0.96	
4 人間の力を超えたものがあると思えることがある	3.03	1.15	2.96	0.94	
56 形式陶冶と実質陶冶の違いを理解しながら指導ができる	2.66	0.90	2.85	0.96	
29 野外活動の内容について正しい知識を持っている	2.80	1.05	2.82	0.99	

(注1)各項目の配列は、5段階尺度(自信がない…1、あまり自信がない…2、どちらともいえない…3、少し自信がある…4、自信がある…5)から平均値を算出し、実習後の平均値の高い順に整理した。

(注2)各項目の実習前と実習後の平均値について検定を施し、有意差が認められた項目のみ、*… $p<.05$ 、**… $p<.01$ 、***… $p<.001$ を付した。

(注3)項目番号は、調査票の項目番号をそのまま用いた。

上位から「9. 人間一人ひとりかけがえのない存在であると思える」が最も高く、次いで「12. 人間が好きである」、以下「15. 誰に対しても挨拶ができる」「25. みんなと協力して物事を行なうことができる」「5. 優しさ・思いやりをもって人に接することができる」「17. 年齢や世代に関係なく人間関係を築くことができる」「20. 物事を行うには順序が必要である」「19. 何事にも苦労が必要であると思える」など、上位項目は資質の項目が多く占めている。

実習前と実習後の間に有意差が認められたのは、「12. 人間が好きである」「25. みんなと協力して物事を行なうことができる」「24. 同世代の人と容易に仲間づくりができる」「17. 年齢や世代に関係なく人間関係を築くことができる」「20. 物事を行うには順序が必要である」「19. 何事にも苦労が必要であると思える」「11. 関心がなくても人の話に耳を傾けることができる」「13. 自主的・自発的に行動できる」「24. 同世代の人と容易に仲間づくりができる」「14. 福祉や社会教育に関心がある」「3. 目先のことよりも目標に向かってがんばれる」「40. 子どもの興味・関心を把握することができる」「2. 何事に対しても積極的に行動できる」「46. 自分の教育観や子ども観を持っている」「51. 自分から子どもたちに質問し、学習意欲を高めることができる」「50. 一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする指導観を持っている」「35. 子どもたちが力を合わせて頑張れる雰囲気をつくれる」「21. 柔軟に物事が考えられる」「1. その場その場に応じて行動できる」「28. 子どもに分かりやすく正確に指示できる」「39. 子どもの行動に何か生じればすぐに対処できる」「57. 既成の科目（枠）にとらわれないで総合的な視野に立って指導ができる」「30. 子どもたちのつまずきが発見できる」「34. 子どもが理解しやすいように指導内容を組み立て、配列できる」「6. 何事に対しても自信を持って対処できる」「44. 社会問題に注目し、それを指導内容に取り入れることができる」である。これらの項目は、実習生が社会教育の場で補助指導者として他の実習生と協力しながら子どもたちと共に宿泊を伴った生活をするを通して、子どもたちの学習活動をより良いものにしようと努力した実習生の成果が表れており、4週間の教育実習の事前指導としても有効に機能しうる可能性を示しているのではなかろうか。

また、「児童・生徒理解」に対する自信という観点に立てば、その自信は、子どもたちの行動を予測し、その結果を絶えず反省してフィードバックするという学習プロセスを経て、25項目の資質能力の自信度に表れているように思われる。

(4) 実習中の児童・生徒の態度・様子

また、実習後に実習中の児童・生徒の様子について尋ね、平均値の高い順に整理したものが表 2-1-7 である。表 2-1-7 にみるように、すべての項目で4以上の平均点が得られており、実習中の児童・生徒の様子が実習生の目には良好に映ったようである。特に児童・生徒が心を開いてコミュニケーションをしたこと、児童・生徒と実習生との協力的な関係、実習生の説明や指示に従って行動してくれた児童・生徒の存在、児童・生徒の意欲的・主体的な活動、児童・生徒どうしの協力的な雰囲気などは、先の実習生の子どもに対するイメージの変化について有意差が認められた項目と一致する。そうした子どもたちからの反

応を通しての学びが、実習生の子ども観の形成だけでなく、教師としての資質能力の自信度に反映していると思われる。

表2-1-7 実習中の児童・生徒の様子

	そう 思 わ な い	あ ま り そ う 思 わ な い	ど ち ら と も い え な い	少 し そ う 思 う	そ う 思 う	合 計	平 均 値
1}児童生徒は、コースを受講して満足そうであった	0.0	0.8	1.7	19.5	78.0	118	4.75
7}児童生徒は心を開いて実習生とコミュニケーションをとるようになった	0.0	0.0	0.8	26.3	72.9	118	4.72
8}児童生徒と実習生が共感しながら協力できるようになった	0.0	0.0	1.7	35.9	62.4	117	4.61
6}児童生徒は実習生の説明や指示に従って行動してくれた	0.0	0.8	4.2	34.7	60.2	118	4.54
3}児童生徒は意欲的かつ積極的に活動していた	0.0	0.9	4.3	39.3	55.6	117	4.50
2}児童生徒が主体となって活動していた	0.0	3.4	6.8	39.8	50.0	118	4.36
5}児童生徒どうしの協力的な雰囲気があった	0.0	1.7	5.9	46.6	45.8	118	4.36
9}児童生徒と実習生からアイデアを出し合ってお互いによりよい問題解決に取り組めるようになった	0.0	0.9	13.7	41.0	44.4	117	4.29
4}児童生徒の健康状態は良好であった	0.0	8.5	16.1	31.4	44.1	118	4.11

(注1)項目の配列は、5段階尺度(そう思わない…1、あまり思わない…2、どちらともいえない…3、少し思う…4、そう思う…5)から平均値を算出し、その値の高い順に整理した。

(注2)項目番号は、調査票の項目番号をそのまま用いた。

(注3)無答は省いて処理を行なった。

(5) 実地教育Ⅱの教育的意義観

「児童・生徒理解」に対して自信があると回答した 118 名の実地教育Ⅱに対する教育的意義観を調べたところ、99.1%の実習生が程度の差はあれ「有意義であった」と答えた。その内実について実習前と実習後で調べたものが表 2-1-8 である。実習前と実習後では、1位から7位までの内容構成は変化していないが、実習後に最も教育的な意義として値が高かったのは、「7. 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」であった。2位以下の項目では、「幼児・児童・生徒等の対象の理解に役立つ」「子どもとの交流の仕方が学べる」「集団活動でリーダーシップを発揮することに役立つ」「教師以外の社会教育の専門職の人たちから色々なことが学べる」が高い教育的意義があるものとして挙げられる。その他にも、「4. 教師になるために必要な向上心や探究心が得られる」「6. 自主性や積極性を培うことに役立つ」「1. 教職を目指す自覚が身につく」「11. 人それぞれ価値観が違うことに気づき、認めるようになる」「5. 学習指導や生徒指導に役立つ」「2. 子どもを教育することへの使命感が身につく」「9. 自己表現を身につけることができる」「12. 教育について自分の考えが持てるようになる」「13. 社会教育施設の教育的機能について学べる」「19. 学校行事やイベント等の企画運営能力が身につく」といった項目では実習前と実習後で有意差が認められた。

これらの結果から、実地教育Ⅱでは、社会教育施設における青少年教育活動という教育実践の場に補助指導者の立場で参加させ、生の児童・生徒とふれあい、彼らを指導し、彼らと共に活動することによって、仕事を成し遂げる責任感が身についたり、児童・生徒の理解や交流の仕方を身につけたり、集団活動の場でリーダーシップを発揮したり、自主性や積極性を身につけたり、人それぞれの価値観を認めたり、教職に就くための自覚や向上心を身につけたりと、学校現場での授業等の観察実習だけでは十分に得られない教師として必要な資質能力の基礎となる部分を実習生に形成させているといえる。

表2-1-8 実地教育Ⅱの教育的意義観

	実習前(N=114)			実習後(N=114)			検定
	平均値	SD	順位	平均値	SD	順位	
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.28	0.76	5位	4.58	0.56	1位	***
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解に役立つ	4.38	0.64	2位	4.50	0.61	2位	
18 子どもとの交流の仕方が学べる	4.46	0.63	1位	4.49	0.64	3位	
8 集団活動でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.29	0.81	4位	4.47	0.67	4位	*
14 教師以外の社会教育の専門職の人たちから色々なことが学べる	4.30	0.74	3位	4.45	0.69	5位	
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	4.20	0.78	6位	4.36	0.64	6位	*
6 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.12	0.69	7位	4.34	0.71	7位	**
1 教職を目指す自覚が身につく	4.02	0.91		4.26	0.78		*
10 思いやりや優しさなど人間性を培うことができる	4.11	0.77		4.25	0.84		
11 人それぞれ価値観が違うことに気づき、認めるようになる	4.02	0.82		4.25	0.76		**
5 学習指導や生徒指導に役立つ	4.04	0.81		4.23	0.75		*
17 学校での子どもたちの体験学習への適切な対応ができる	4.11	0.83		4.18	0.72		
16 子ども的心をつかんだ幅広い教育を行う自信がつく	4.08	0.74		4.16	0.76		
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	3.90	0.94		4.15	0.83		*
15 学校以外の教育の場を経験し、現在の学校教育を見直す機会になる	4.06	0.74		4.14	0.86		
9 自己表現力を身につけることができる	3.84	0.91		4.11	0.86		**
20 地域のボランティア活動への参加意欲がわく	4.00	0.89		4.11	0.80		
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.75	1.03		4.02	0.82		*
13 社会教育施設の教育的機能について学べる	3.67	0.99		3.89	0.78		*
19 学校行事やイベント等の企画運営能力が身につく	3.66	1.02		3.92	1.02		*

(注1) 各項目の配列は、5段階尺度(そう思わない…1、あまりそう思わない…2、どちらともいえない…3、少しそう思う…4、そう思う…5)から算出した平均値の高い順に整理したものである。

(注2) 検定は、実習前と実習後の平均値についてt検定を施し、有意差が認められた項目のみ、*…p<.05、**…p<.01、***…p<.001を付した。

(注3) 項目番号は、調査票の項目番号をそのまま用いた。

(6) 教職志望度と教職適性度

しかし、表 2-1-9、表 2-1-10 に示すように、観察参加実習の前・後で 118 名の教職志望度と教職適性度の変化を調べたところ、結果として両者について統計的に有意な差は認められなかった。つまり、この観察参加実習は、実習生の教職志望度と教職適性度に影響を与えないということである。この要因として考えられることは、事前指導としての実地教育Ⅱの位置づけである。幼稚園あるいは小学校での 4 週間の教育実習を経験せずに「教師になりたい」「教師に向いている」と明確に回答できない実習生の不安な心の揺れ動きがあるのではないかと考えられる。そして、実習生の実習記録の記述からは、この観察参加実習は教職志望度や教職適性度の上昇というよりもむしろ、教師としての使命感や自覚を認識したり、教職の責任の重さや自己の力量のなさを実感し、発見したりして、これからの自己課題を達成していこうとする「気づき」を得る機会として機能しているように推察された。

表2-1-9 教職志望度 (%)

	教師に なりたく ない	できれ ば教師 になりた い	どちらと もいえな い	できれ ば教師 になりた い	教師に なりた い	合計
実習前	0.9	2.6	12.8	34.2	49.6	117
実習後	0.9	0.9	17.9	29.1	51.3	117
全体	0.9	1.7	15.4	31.6	50.4	100.0

($\chi^2=2.52$ df=4 n.s.)

表2-1-10 教職適性度 (％)

	教師に向いていないと思う	あまり教師に向いていないと思う	どちらともいえない	少し教師に向いていると思う	教師に向いていると思う	合計
実習前	3.5	11.4	32.5	37.3	14.9	114
実習後	0.9	10.5	32.5	42.1	14.0	114
全体	2.2	11.0	32.5	39.9	14.5	100.0

($\chi^2=2.15$ df=4 n.s.)

(7) 社会教育への関心度と青少年教育における野外活動等への指導意欲

さらに、社会教育の場での観察参加実習の経験が教職だけでなく、社会教育への関心度に対してどの程度影響を及ぼすのかを実習前と実習後で調べたものが表 2-1-11 である。表 2-1-11 に示すとおり、実習後に「少し関心がある」もあわせると「関心がある」と回答した者は 89.8%で、統計的にも 5%水準で有意差が認められた。

そこで、教職と青少年教育における野外活動等の指導意欲との関係について、3つのレベルを設定して調べたものが表 2-1-12 である。「もし教職につけば、学校行事等で野外活動等を指導していきたいですか」という問いかけについては、実習前と実習後の間に有意差は認められなかった。しかし、「もし教職につけば、学校以外の社会教育の場で野外活動等の指導をしていきたいですか」と「教職につかなくても、子どもたちに野外活動等の指導をしていきたいですか」という問いかけについては、実習前と実習後の間に 5%水準で有意差が認められた。

表 2-1-11 と表 2-1-12 の結果を関連づけて考えると、実習生に社会教育の場で指導補助者として観察参加実習を経験させることは、教育実習カリキュラムにおける事前指導という機能を越えて、副次的な効果として、社会教育における青少年教育活動の指導者として積極的に参加する個性的な教師へと成長させる契機になりうる可能性を秘めている。

表2-1-11 社会教育への関心度 (％)

	関心がない	あまり関心がない	どちらともいえない	少し関心がある	関心がある	合計
実習前	0.9	6.8	17.8	41.5	33.1	118
実習後	0.9	1.7	7.6	43.2	46.6	118
全体	0.9	4.2	12.7	42.4	39.8	100.0

($\chi^2=11.16$ df=4 p<.05)

表2-1-12 教職と野外活動等の指導との関係

(%)

		したくない	できれば したくない	どちらとも いえない	できれば したい	したい	合計	χ^2 検定
もし教職につければ、学校行事 等で野外活動等を指導してい きたいですか	実習前	0.0	0.0	9.3	38.1	52.5	118	n.s.
	実習後	0.0	0.0	3.4	35.6	61.0	118	
	全体	0.0	0.0	6.4	36.9	56.8	236	
もし教職につければ、学校以外 の社会教育の場で野外活動等 の指導をしていきたいですか	実習前	0.9	0.9	27.1	41.5	29.7	118	p<.05
	実習後	0.0	0.9	10.2	43.2	45.8	118	
	全体	0.4	0.9	18.6	42.4	37.7	236	
教職に就かなくても、子どもた ちに野外活動等の指導をしてい きたいですか	実習前	1.7	2.5	27.1	44.1	24.6	118	p<.05
	実習後	0.9	2.5	11.9	42.4	42.4	118	
	全体	1.3	2.5	19.5	43.2	33.5	236	

第2節 実習前の教職志望度の観点からみた社会教育施設での事前指導・観察参加実習の成果

1 研究の方法

(1) 調査項目の作成

本節で用いた質問紙調査の項目は、本学で過去に実施した質問紙調査⁷⁾、実習生の実践的力量形成調査⁸⁾、栗原らの調査研究⁹⁾、吉崎・水越による学習集団雰囲気評価尺度¹⁰⁾、井上による教師の教授能力評価尺度¹¹⁾等を参考にしながら作成したものであり、平成10年度第2年次生208名に実施した第1次調査において、「教職観」、「子ども観」、「教師に必要な資質能力」、「野外活動等の指導力」の各項目に因子分析を施し、共通性や因子負荷量が低い項目、複数の因子に重複する項目、重要度の低い項目を除いている。

結果として、「教職観」と「子ども観」に関する質問項目については、それぞれ22項目と21項目となり（各質問項目については、表2-2-3-1、表2-2-3-2を参照）、回答は、両方ともSD法形式で、回答法には7件法（非常に、かなり、少し、どちらともいえない、少し、かなり、非常に）を採用した。

また、「教師として必要とされる資質能力」と「野外活動等の指導力」に関する質問項目については、それぞれ50項目と12項目となり（各質問項目については、表2-2-3-3、表2-2-3-4を参照）、回答法には両方とも5件法（1.自信がない、2.あまり自信がない、3.どちらともいえない、4.少し自信がある、5.自信がある）を採用した。

なお、本節の分析に用いる、「実地教育Ⅱの教育的意義観」、「教職志望度」、「教職適性度」、「野外活動等に対する指導意欲」の各質問項目については、第1次調査のものを採用した。

(2) 調査の方法

上述の過程を経て作成した「実地教育Ⅱに関する調査」を兵庫教育大学初等教育教員養成課程2年次生208名に対して実施した。

調査時期は、事前調査については、事後調査のデータと比較することを意図して、実地教育Ⅱの事前指導（1泊2日）を受けた直後に実習生に配布し、1999（平成11）年6月10日～17日の間に回収した。事後調査については、各参加コースの実習期間が同年7月21日～8月20日の間で異なって設定されているため、各参加コースの終了時から1週間後までに「実習記録」と併せて回収した。

本節で取り扱うデータは、事前調査と事後調査が共に回収できたデータであり、それを有効回答とした。有効回答数は202（有効回答率：97.1%）であった。なお、有効回答者の属性については、表2-2-1に示すとおりである。

表2-2-1 フェースシート

	N	%
性別		
男	80	39.6
女	122	60.4
所属専修・コース		
学校教育専修	33	16.3
幼児教育専修	20	9.9
教科・領域教育専修言語系専修コース	29	14.4
教科・領域教育専修社会系専修コース	22	10.9
教科・領域教育専修自然系専修コース	41	20.3
教科・領域教育専修芸術系専修コース	26	12.9
教科・領域教育専修生活・健康系コース	31	15.3
野外活動参加経験		
ある	175	86.6
ない	24	11.9
無答	3	1.5
実習参加コース		
ファミリーキャンプ	10	5.0
親子わくわく体験セミナーイン淡路	10	5.0
ドミノに挑戦	12	5.9
めっちゃうれし～の遊々キャンプー小学生低学年コース	9	4.5
めざせノーベル賞	9	4.5
めっちゃうれし～の遊々キャンプー小学生中学年コース	10	5.0
君もアーティスト	9	4.5
めっちゃうれし～の遊々キャンプー小学生高学年コース	10	5.0
ちびっこ野球	10	5.0
兵庫縦断スーパーアドベンチャーウォーク	7	3.5
EIGO DE あそぼう	8	4.0
わくわく夏の自然教室	8	4.0
チャレンジ体操教室	9	4.5
スーパーサバイバルキャンプ	13	6.4
ふしぎ発見キャンプ	10	5.0
落語に挑戦	5	2.5
親子のつどい	18	8.9
ロボット製作に挑戦	5	2.5
ディスクジョッキーに挑戦	5	2.5
インターネットに挑戦	6	3.0
演劇ジャズダンス教室	6	3.0
レッツ！朗読ボランティア	6	3.0
うれしのエコミーティング	7	3.5
総計	202	100.0

(3) 研究の手続き

本研究では、実習前に教職志望度が高い実習生とそうでない実習生を区別するために、有効回答者 202 人の中から、実習前の教職志望度において「教師になりたい」と「できれば教師になりたい」に答えた 138 人の実習生（以下、志望群と記す）とそれ以外の選択肢に答えた 64 人の実習生（以下、非志望群と記す）に分類した（表 2-2-2）。

以下、志望群と非志望群について分析を行うが、その前段階として、「教職観」、「子ども観」、「教師として必要とされる資質能力」、「野外活動等における指導力」の各質問項目について因子分析を行い、下位尺度を作成する。それを踏まえて、各尺度について2(群)×2(実習前後)の2要因分散分析を施し、実習前の教職志望度との関係から実地教育Ⅱの意義と成果について考察する。

表2-2-2 実習前の教職志望度

	1.教師になりたくない	2.できれば教師になりたくない	3.どちらともいえない	4.できれば教師になりたい	5.教師になりたい	合計
N	5	7	52	62	76	202
%	2.5	3.5	25.7	30.7	37.6	100.0
	(非志望群)			(志望群)		

2 研究の結果及び考察

(1) 因子分析結果と下位尺度の作成

1) 教職観に関する項目の検討

教職観に関する22項目について、各項目間の相関行列に基づき、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その分析には、事前調査の202人のデータを用いた。その結果、固有値の変化の様子と各因子の解釈可能性などから、2つの因子を主因子解とし、0.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表2-2-3-1に示すとおりである。

第1因子(13項目)は、教員のもつ肯定的な性格や人格に関わる項目が多いことから、「肯定的人格性」と命名した。第2因子(9項目)は、教員という知的な職業像に関わる項目が多いことから、「知的専門職性」と命名した。

両尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.89、第2因子で.85という数値が得られ、良好な内的整合性が確認された。

したがって、教職観に関する項目では、「肯定的人格性」因子(得点レンジ:13~91点)と「知的専門職性」因子(得点レンジ:9~63点)の2つの下位尺度が作成された。

表2-2-3-1 教職観の因子分析結果(バリマックス回転後)

		F1	F2	h ²
7	陽気な ←→ 陰気な	0.79	-0.02	0.63
20	あたたかい ←→ つめたい	0.79	0.33	0.73
11	明るい ←→ 暗い	0.78	0.08	0.62
2	生き生きとした ←→ 生気がない	0.71	0.17	0.53
4	親切な ←→ 不親切な	0.70	0.29	0.58
8	正直な ←→ ずるい	0.68	0.23	0.52
9	進歩的な ←→ 保守的な	0.64	0.25	0.47
15	おおらかな ←→ きつい	0.63	0.22	0.45
5	豊かな ←→ 貧しい	0.59	0.41	0.52
17	楽しい ←→ 苦しい	0.58	0.18	0.37
14	魅力的な ←→ 魅力的な	0.54	0.41	0.46
19	充実した ←→ 空虚な	0.54	0.38	0.43
22	堅い ←→ 柔らかい(R)	-0.42	0.01	0.18
3	知的な ←→ 知的でない	0.12	0.75	0.58
21	有能な ←→ 無能な	0.27	0.72	0.59
1	勤勉な ←→ 怠慢な	0.04	0.67	0.45
16	冷静な ←→ 衝動的な	0.23	0.63	0.44
18	礼儀正しい ←→ 行儀悪い	0.20	0.60	0.41
13	慎重な ←→ 軽率な	0.10	0.60	0.37
12	高尚な ←→ 低俗な	0.23	0.57	0.37
6	理性的な ←→ 感情的な	0.08	0.50	0.26
10	清潔な ←→ 不潔な	0.39	0.40	0.31
寄与率(%)		27.1	19.5	46.6

(注)項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

2) 子ども観に関する項目の検討

子ども観に関する21項目についても、教職観に関する項目と同じ手続きによって因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。その結果、2つの因子を主因子解とし、0.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表2-2-3-2に示すとおりである。

第1因子(11項目)は、偏見がなく、しかも周りからの統制を受けず、自由に活発な子どもの姿を表している項目が多いことから、「自由・活発性」と命名した。第2因子(8項目)は、規律と社会性をもった子どもの姿を表している項目が多いことから、「規律・社会性」と命名した。

両尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.86、第2因子で.73という数値が示された。後者の因子については十分な信頼性が得られたとは言えないが、.70以上を確保しているので、ほぼ内的整合性が得られているものとして取り扱うこととする¹²⁾。

したがって、子ども観に関する項目では、「自由・活発性」因子(得点レンジ:11~77点)と「規律・社会性」因子(得点レンジ:8~56点)の2つの下位尺度が作成された。

表2-2-3-2 子ども観の因子分析結果(バリマックス回転後)

		F1	F2	h ²
13	遊び上手 ↔ 遊び下手	0.74	0.12	0.56
10	気力がある ↔ 無気力である	0.67	-0.01	0.44
7	発想が豊か ↔ 発想が貧しい	0.61	0.24	0.43
9	素直である ↔ ひねくれている	0.60	0.35	0.48
15	観察力がある ↔ 観察力がない	0.58	0.20	0.37
21	仲間づくりが上手 ↔ 仲間づくりが下手	0.56	0.17	0.35
14	自分で考える ↔ 自分では考えない	0.56	0.29	0.40
16	正直である ↔ 嘘つきである	0.53	0.26	0.35
17	自分から行動する ↔ 自分から行動しない	0.49	0.08	0.25
5	遊びが好き ↔ 遊びが嫌い	0.48	-0.07	0.24
2	かわいい ↔ にくい	0.45	0.31	0.30
6	大人っぽい ↔ 子どもっぽい(R)	-0.37	0.15	0.16
3	協調性がある ↔ 自分勝手である	0.12	0.64	0.42
18	いじめが嫌い ↔ いじめが好き	0.06	0.57	0.33
19	責任感がある ↔ 責任感がない	0.11	0.55	0.32
1	忍耐力がある ↔ 忍耐力がない	0.15	0.48	0.26
11	でしゃばらない ↔ 生意気である	-0.08	0.46	0.22
8	頼りになる ↔ 頼りにならない	0.02	0.43	0.19
4	安心できる ↔ 怖い	0.13	0.41	0.18
20	従順である ↔ 反抗的である	0.20	0.40	0.20
12	協力的である ↔ 非協力的である	0.34	0.39	0.27
寄与率(%)		19.1	12.8	31.8

(注)項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

3) 教師として必要とされる資質能力に関する項目の検討

教師として必要とされる資質能力に関する 50 項目についても、これまでと同様の手続きにしたがって因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。その結果、4つの因子を主因子解とし、0.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表2-2-3-3に示すとおりである。

第1因子(22項目)は、教師が児童生徒の内面を理解しながら実践的な教育活動を展開していくのに必要な能力を表している項目が多いことから、「実践的指導力」と命名した。第2因子(8項目)は、教師が人々とのより良い対人関係や人間関係を築くために必要な能力を表している項目が多いことから、「対人関係能力」と命名した。第3因子(4項目)は、教師自ら自主的、自発的に行動しようとする能力を表している項目群なので、「自発的行動力」と命名した。第4因子(6項目)は、教師の人間理解に関わる能力を表している項目が多いことから、「人間理解力」と命名した。

これらの因子について、尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.92、第2因子で.82、第3因子で.74、第4因子で.71という数値が示された。第3、第4因子については十分な信頼性が得られたとは言えないが、.70以上の数値が得られたので、ほぼ尺度として内的整合性がある因子として取り扱うこととする。

表2-2-3-3 教師として必要とされる資質能力の因子分析結果(バリマックス回転後)

	F1	F2	F3	F4	h ²
49 社会での出来事と教育の関係を頭に入れて指導ができる	0.68	-0.09	0.18	0.16	0.52
51 自分から子どもたちに質問し、学習意欲を高めることができる	0.65	0.14	0.18	0.18	0.50
43 子どもたちの能力を調べて指導の参考にすることができる	0.62	0.26	0.01	0.17	0.48
45 子ども個人の差に配慮した指導ができる	0.61	0.33	-0.01	0.09	0.49
30 子どもたちのつまずきが発見できる	0.60	0.17	0.18	0.13	0.44
39 子どもの行動に何か生じればすぐに対処できる	0.60	0.10	0.17	0.06	0.40
44 社会問題に注目し、それを指導内容に取り入れることができる	0.60	-0.04	0.15	0.10	0.39
34 子どもが理解しやすいように指導内容を組み立て、配列できる	0.60	0.25	0.18	0.05	0.45
57 既成の科目(枠)にとらわれないで総合的な視野に立って指導ができる	0.59	0.00	0.31	0.02	0.45
36 子どもたちの評価を自分の経験とカンに基づいて行うことができる	0.59	0.21	0.20	0.04	0.43
50 子ども一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする指導観を持っている	0.57	0.15	0.10	0.24	0.41
21 自分を客観的に評価することができる	0.55	0.17	0.19	-0.10	0.38
40 子どもの興味・関心を把握することができる	0.53	0.36	0.09	0.15	0.45
38 子どもの性格や行動を指導の際に考慮できる	0.52	0.43	-0.06	0.03	0.46
56 形式陶冶と実質陶冶の違いを理解しながら指導ができる	0.52	-0.03	0.16	0.02	0.29
37 あらかじめ指導目標を設定して指導ができる	0.51	0.41	0.08	0.05	0.43
55 活動内容の妥当性や有用性について検討することができる	0.48	0.26	0.22	0.22	0.39
46 自分の教育観や子ども観を持っている	0.47	0.06	0.13	0.17	0.27
32 新しい指導技術を積極的に身につけることができる	0.46	0.27	0.35	0.20	0.45
26 子どもたちに適切で正しい声かけができる	0.43	0.29	0.26	0.22	0.38
29 野外活動の内容について正しい知識を持っている	0.42	-0.13	0.32	-0.01	0.30
52 子どもからの質問に対して、誠心誠意答えることができる	0.41	0.16	0.20	0.27	0.31
33 子ども行動を絶えず観察することができる	0.38	0.32	0.17	0.36	0.41
54 自分の人生観に基づいて、子どもたちの相談相手になれる	0.37	0.28	0.32	0.36	0.45
20 柔軟に物事を考えられる	0.37	0.28	0.28	-0.05	0.30
25 誰に対してもわけへだてなく接することができる	0.13	0.65	0.23	0.12	0.51
24 みんなと協力して物事を行うことができる	0.17	0.61	0.34	0.23	0.57
10 関心がなくても人の話に耳を傾けることができる	-0.05	0.53	0.03	0.12	0.30
23 同世代の人と容易に仲間づくりができる	0.37	0.53	0.43	-0.03	0.61
41 子どもの意見は謙虚に受けとめることができる	0.23	0.51	0.00	0.33	0.42
42 理解の遅い子どもには、時間をかけて指導することができる	0.33	0.48	-0.01	0.24	0.40
22 みんなで決めたルールは必ず守ることができる	0.07	0.47	0.10	0.38	0.38
4 優しさ・思いやりをもって人に接することができる	0.10	0.41	0.22	0.34	0.35
47 子どもの失敗に対して寛容に対処できる	0.36	0.38	0.18	0.19	0.34
12 自主的・自発的に行動できる	0.31	0.08	0.65	0.07	0.53
2 何事に対しても積極的に行動できる	0.24	0.29	0.64	0.06	0.56
1 その場その場に応じて行動できる	0.44	0.07	0.52	-0.11	0.48
14 誰に対しても挨拶ができる	0.08	0.25	0.44	0.41	0.43
6 自分ではなくてはならない存在であると思える	0.37	-0.12	0.39	0.11	0.32
3 目先のことよりも目標に向かってがんばれる	0.23	0.28	0.37	0.21	0.31
7 気持ちは安定している	0.14	0.34	0.35	0.15	0.28
16 年齢や世代に関係なく人間関係を築くことができる	0.30	0.26	0.34	0.30	0.36
15 自分の立場をわきまえた行動や発言ができる	0.22	0.17	0.29	0.26	0.22
18 何事にも苦勞が必要であると思える	0.02	0.10	0.04	0.62	0.40
19 物事を行うには順序が必要であると思える	0.12	-0.04	0.06	0.57	0.35
8 人間一人ひとりがかけがえのない存在であると思える	0.06	0.28	0.10	0.54	0.38
11 人間が好きである	0.05	0.31	0.27	0.47	0.40
9 思い通りにならないことがあっても我慢できる	-0.09	0.33	-0.07	0.47	0.34
17 一見、無意味なことが理由があると思える	0.22	0.06	-0.05	0.43	0.24
31 指導後に反省を絶えず行い、記録を残すことができる	0.31	0.29	0.21	0.34	0.34
寄与率(%)	16.8	9.3	7.1	6.9	40.1

したがって、教師に必要な資質能力に関する項目では、「実践的指導力」因子（得点レンジ：22～110点）、「対人関係能力」因子（得点レンジ：8～40点）、「自発的行動力」因子（得点レンジ：4～20点）、「人間理解力」因子（得点レンジ：6～30点）の4つの下位尺度が作成された。

4) 野外活動等における指導力に関する項目の検討

野外活動等における指導力に関する13項目についても、同様の手続きによって因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。その結果、3つの因子を主因子解とし、0.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表2-2-3-4に示すとおりである。

第1因子（5項目）は、集団での宿泊指導を表していることから、「集団宿泊指導」と命名した。第2因子（4項目）は、レクリエーションの指導を表していることから、「レクリエーション指導」と命名した。第3因子（4項目）は、野外活動で必要になる知識・技術を表していることから、「野外活動指導法」と命名した。

これらの因子について、尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.84、第2因子で.87、第3因子で.78という数値が得られ、尺度として内的整合性があることが確認された。

したがって、野外活動等における指導力に関する項目では、「集団宿泊指導」因子（得点レンジ：5～25点）、「レクリエーション指導」因子（得点レンジ：4～20点）、「野外活動指導法」因子（得点レンジ：4～20点）の3つの下位尺度が作成された。

以下では、これらの下位尺度を用いて、実習前の教職志望度から実地教育Ⅱの成果を分析していくこととする。

表2-2-3-4 野外活動等における指導力項目の因子分析結果
(バリマックス回転後)

	F1	F2	F3	h^2
8 入浴の指導	0.81	0.20	0.11	0.74
9 宿泊生活の指導	0.75	0.13	0.24	0.62
7 食事の指導	0.74	0.27	0.15	0.67
13 大掃除・整理整頓の指導	0.59	0.02	0.24	0.57
1 集団生活	0.54	0.14	0.11	0.35
6 屋内ゲームの指導	0.17	0.89	0.03	0.81
10 屋外ゲームの指導	0.18	0.76	0.30	0.69
5 創作活動の指導	0.15	0.72	0.21	0.61
4 キャンプファイヤーの指導	0.25	0.57	0.42	0.59
2 テント設営・撤収の指導	0.19	0.08	0.77	0.74
3 野外炊事の指導	0.31	0.18	0.73	0.77
11 救急処置と安全指導	0.07	0.18	0.63	0.54
12 自然環境の理解	0.17	0.21	0.45	0.58
寄与率(%)	21.0	19.0	17.0	57.0

(2) 実習前の教職志望度からみた実地教育Ⅱの成果

1) 実地教育Ⅱによる教師の力量形成に関する有効性

まず、実地教育Ⅱの全体的な実習成果を把握するために、実習後に実地教育Ⅱの実習を行うことによって、教師の力量形成にどの程度役立つと思うかを5件法(1.役に立たない、2.あまり役に立たない、3.どちらともいえない、4.少し役に立つ、5.役に立つ)で尋ね、その回答結果(%)を志望群と非志望群で示したものが表2-2-4である。

両群の回答結果について χ^2 検定を施したところ、0.1%水準で有意差が認められた。このことから、志望群は非志望群よりも実習後に実地教育Ⅱの実習は教師の力量形成に有効であると認識していることが明らかとなった。

表2-2-4 実習後の「教師の力量形成に対する実地教育Ⅱの有効度」(%)

	1.役に立たない	2.あまり役に立たない	3.どちらともいえない	4.少し役に立つ	5.役に立つ	合計
志望群	0	0.7	1.4	6.5	91.2	138
非志望群	1.6	1.6	6.2	23.4	67.2	64
全体	0.5	1.0	3.0	11.8	83.7	202

($\chi^2=19.4$ df=4 p<.001)

2) 実地教育Ⅱの教育的意義観

また、実習後に実地教育Ⅱがどのような教育的意義があったと思うかを把握するために、各項目について5件法(1.そう思わない、2.あまりそう思わない、3.どちらともいえない、4.少しそう思う、5.そう思う)で尋ね、その平均値を志望群と非志望群で示したものが表2-2-5である。

最初に、両群の各平均値の差に注目すると、「社会教育施設の教育的機能について学べる」という項目以外は、すべての項目において有意差が認められた。このことから、志望群が非志望群よりも実地教育Ⅱに対して意義があったと高く評価していることが分かる。

次に、順位に眼を向けると、1位から6位までの内容については、順位の違いはあるものの、志望群と非志望群では構成項目に違いはない。つまり、両群とも教育的意義観が高かった項目は、「子どもとの交流の仕方が学べる」「幼児・指導・生徒等の対象の理解に役立つ」である。次に高かったのは、「教師以外の社会教育の専門家の人たちから色々なことが学べる」ことである。3つめは、「任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」「集団活動でリーダーシップを発揮することに役立つ」「自主性や積極性を培うことに役立つ」ことである。

しかし、さらに両群の順位の違いに注目すれば、志望群は、7位と8位に「教職を目指す自覚が身につく」と「子どもを教育することへの使命感が身につく」という内容が位置づいているのに対して、非志望群ではそれらの内容が上位10位までに位置づいていない。その意味では、教職志望で実地教育Ⅱに臨んだ実習生の方が、実地教育Ⅱの実習経験を通し

て、教職への自覚や使命感を身につける機会が得られたと感じたようである。

表2-2-5 実地教育Ⅱに対する教育的意義観

	志望群				非志望群				t検定
	平均値	SD	N	順位	平均値	SD	N	順位	
18 子どもとの交流の仕方が学べる	4.54	0.67	138	①	4.00	0.94	64	②	***
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解に役立つ	4.51	0.72	138	②	4.23	0.87	64	①	*
14 教師以外の社会教育の専門職の人たちから色々なことが学べる	4.46	0.76	138	③	4.00	1.10	64	②	***
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.39	0.76	138	④	3.92	0.86	64	④	***
8 集団活動でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.39	0.77	138	④	3.84	0.90	64	⑥	***
6 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.38	0.78	138	⑤	3.94	0.92	64	③	***
10 思いやりややさしさなど人間性を培うことができる	4.35	0.76	138	⑥	3.89	0.89	64	⑤	***
1 教職を目指す自覚が身につく	4.28	0.93	138	⑦	3.27	1.21	64		***
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	4.24	0.89	138	⑧	3.48	1.05	64		***
11 人それぞれ価値観が違うことに気づき、認めるようになる	4.21	0.85	138	⑨	3.59	1.05	64	⑩	***
5 学習指導や生徒指導に役立つ	4.20	0.85	137	⑩	3.63	1.06	64	⑨	***
15 学校以外の教育の場を経験し、現在の学校教育を見直す機会になる	4.19	0.86	136		3.64	1.12	64	⑧	***
17 学校での子どもたちの体験学習への適切な対応ができる	4.16	0.78	138		3.39	1.03	64		***
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	4.15	0.95	138		3.66	1.10	64	⑦	***
20 学校行事やイベント等の企画運営能力が身につく	4.13	0.82	137		3.59	1.05	64	⑩	***
16 子ども的心をつかんだ幅広い教育を行う自信がつく	4.05	0.90	138		3.43	1.04	63		***
9 自己表現力を身につけることができる	3.91	0.99	138		3.48	1.02	64		**
19 地域のボランティア活動への参加意欲がわく	3.91	1.02	138		3.25	1.27	64		***
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.86	0.98	138		3.22	1.00	64		***
13 社会教育施設の教育的機能について学べる	3.82	0.93	138		3.52	1.10	64		

(注1) t検定(両側)の結果、有意差が認められた項目に*・**・***・p<.05、**・***・p<.01、***・p<.001を付した。

(注2) 各項目の配列は、志望群の平均値の高い順に配列した。

(注3) 項目の番号は、質問紙調査で用いたものを示した。

3) 教職志望度

実地教育Ⅱの実習を通して、実習生の教職志望度がどのように変化したのかを検討する。

表 2-2-6 は、実習前と実習後に教職志望度を 5 件法 (1.教師になりたくない、2.できれば教師になりたくない、3.どちらともいえない、4.できれば教師になりたい、5.教師になりたい) で尋ね、その平均値を志望群と非志望群で示したものである。群×実習前後の 2 要因分散分析を行った結果、交互作用に有意傾向が見られた($F(1,200)=2.95, p<.10$)。そこで、群の単純主効果を分析した結果、図 2-2-1 に示すとおり、実習前、後ともに 1%水準で志望群の方が有意に大きかった($F(1,200)=509.44, F(1,200)=204.23$)。また、実習前後の単純主効果については、志望群は有意ではなかったが($F=0.04$)、非志望群は 5%水準で有意であった($F(1,200)=5.01, p<.05$)。

以上の結果から、実習前に教職志望度が高かった志望群は、実習後も教職志望度に大きな変動はなく、教職志望度が高い状態で終始した。その一方で、実習前に教職志望度が高くなかった非志望群は、実習後に教職志望度が有意に高まっていた。このことは学校外の子どもたちや社会教育の専門家たちとの交流を通じて、子ども理解力、自主性や積極性、あるいは仕事を成し遂げる責任感が培われる実地教育Ⅱの大きな成果といえよう。

表2-2-6 教職志望度

	志望群		非志望群	
	事前	事後	事前	事後
平均値	4.55	4.54	2.73	2.91
SD	0.50	0.65	0.59	0.93
N	138	138	64	64

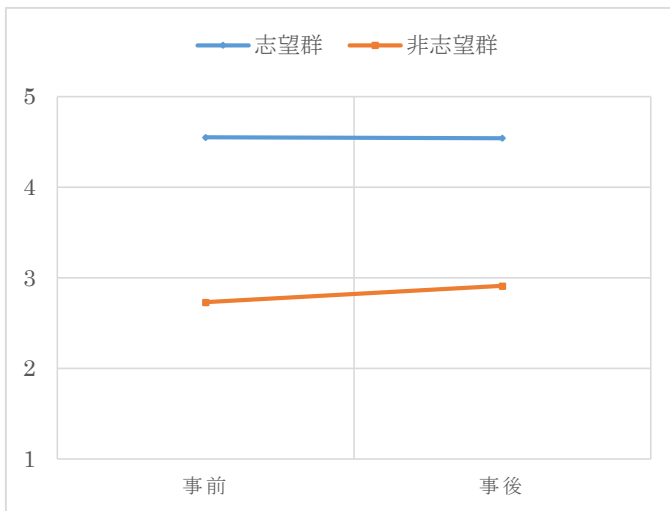


図 2-2-1 教職志望度

4) 教職適性度

また、実地教育Ⅱを通して実習生の教職適性度がどのように変化したのかを把握する。

表 2-2-7 は、実習前と実習後に教職適性度を 5 件法 (1.教師に向いていないと思う、2.あまり教師に向いていないと思う、3.どちらともいえない、4.少し教師に向いていると思う、5.教師に向いていると思う) で尋ね、その平均値を志望群と非志望群で示したものである。群×実習前後の 2 要因分散分析を行った結果、群の主効果($F(1,194)=48.79, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,194)=6.01, p<.05$)が有意であった。このことから、志望群は、非志望群よりも実習前後を通して教職への適性度が高いと認識しており、両群の教職適性度は実習前よりも実習後の方が有意に高まったと言える。

表2-2-7 教職適性度

	志望群		非志望群	
	事前	事後	事前	事後
平均値	3.38	3.50	2.47	2.67
SD	0.93	0.86	0.90	1.03
N	132	132	64	64

5) 教職観

次に、実地教育Ⅱを通して教職観や子ども観がどのように変化したのか明らかにしていきたい。表 2-2-8 は、教職観の 2 つの下位尺度である「肯定的人格性」と「知的専門職性」の各因子について、各項目の 7 件法を左から 7～1 点で得点化し、群ごとに実習前と実習後の平均値を示したものである。群×実習前後の 2 要因分散分析を行った結果、「肯定的人格性」因子では、群の主効果($F(1,191)=37.95, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,191)=47.76, p<.01$)が有意であった。

「知的専門職性」因子では、群の主効果($F(1,190)=29.78, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,190)=8.74, p<.01$)が有意であった。

以上の結果から、非志望群よりも志望群の方が、実習前後を通して教職を肯定的な人格を有した存在として、そして知的専門職として捉える傾向が強いことが明らかになった。また、実地教育Ⅱの経験は、教職を肯定的な人格を有した存在として捉えることも、教職を知的専門職として捉えることも、事前の教職志望度の違いに関係なく影響を与えることが明らかとなった。

表2-2-8 教職観の各因子の平均得点

因子\要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
肯定的人格性 (13項目)	平均値	63.74	70.62	54.57	59.35
	SD	11.62	10.96	13.32	13.01
	N	133	133	60	60
知的専門職性 (9項目)	平均値	46.05	47.92	41.32	42.10
	SD	6.02	6.28	8.58	7.35
	N	133	133	59	59

6) 子ども観

また、表 2-2-9 は、子ども観の 2 つの下位尺度である「自由・活発性」と「規律・社会性」の各因子について、各項目の 7 段階尺度を 7～1 点で得点化し、群ごとの実習前と実習後の平均値を算出したものである。群×実習前後の 2 要因分散分析を行った結果、「自由・活発性」因子では、群の主効果($F(1,195)=10.80, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,195)=37.52,$

p<.01)が有意であった。

表2-2-9 子ども観の各因子の平均得点

因子\要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
自由・活発性 (11項目)	平均値	55.81	61.00	52.70	56.73
	SD	9.14	7.99	9.70	8.77
	N	134	134	63	63
規律・社会性 (8項目)	平均値	29.27	32.00	26.75	29.87
	SD	5.49	7.41	5.74	6.58
	N	137	137	63	63

「規律・社会性」因子では、群の主効果(F(1,198)=7.68, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,198)=33.23, p<.01)が有意であった。

以上の結果から、非志望群よりも志望群の方が、実習前後を通して子どもを自由で活発な存在として、そして、規律を守り社会性が備わっている存在として捉える傾向が強いことが明らかとなった。しかし、両因子の群と実習前後のF値の違いに現れているように、子ども観については、群よりも実習前後の方が平均値の差が大きい。したがって、実地教育Ⅱには、児童生徒理解と関わって、実習前の教職志望度の違いに関係なく、実習生に子どもを自由で活発な存在として、また、規律を守り社会性が備わっている存在として、広く捉え直しをさせる効果がある。

7) 教師として必要とされる資質能力

表 2-2-10 は、教師として必要とされる資質能力の4つの下位尺度である「実践的指導力」、「対人関係能力」、「自発的行動力」、「人間理解力」の各因子について、各項目の5段階尺度を得点化し、各群の実習前と実習後の平均値を示したものである。群×実習前後の2要因分散分析を行った結果、「実践的指導力」因子では、群×実習前後の交互作用が有意であった(F(1,184)=4.20, p<.05)。そこで、群の単純主効果を分析した結果、図 2-2-2 に示すとおり、実習前と実習後ともに1%水準で志望群の方が有意に大きかった(F(1,184)=17.18, F(1,184)=32.76)。また、実習前後の単純主効果は、志望群が1%水準で有意であり(F(1,184)=29.30)、非志望群が5%水準で有意であった(F(1,184)=7.04)。

「対人関係能力」因子では、群の主効果(F(1,196)=36.39, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,196)=5.34, p<.05)が有意であった。

「自発的行動力」因子では、群の主効果(F(1,198)=31.69, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,198)=18.24, p<.01)が有意であった。

「人間理解力」因子では、群の主効果(F(1,196)=32.83, p<.01)と実習前後の主効果(F(1,196)=25.08, p<.01)が有意であった。

表2-2-10 教師として必要とされる資質能力の各因子の平均得点

因子\要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
実践的指導力 (22項目)	平均値	67.69	74.10	60.03	63.02
	SD	11.64	12.25	11.68	12.18
	N	127	127	59	59
対人関係能力 (8項目)	平均値	29.99	31.08	26.56	26.95
	SD	4.34	4.36	5.33	4.82
	N	135	135	63	63
自発的行動力 (4項目)	平均値	13.92	15.09	12.00	12.79
	SD	2.90	2.81	2.85	2.99
	N	137	137	63	63
人間理解力 (6項目)	平均値	23.53	24.64	20.78	22.05
	SD	2.79	3.00	4.26	4.36
	N	135	135	63	63

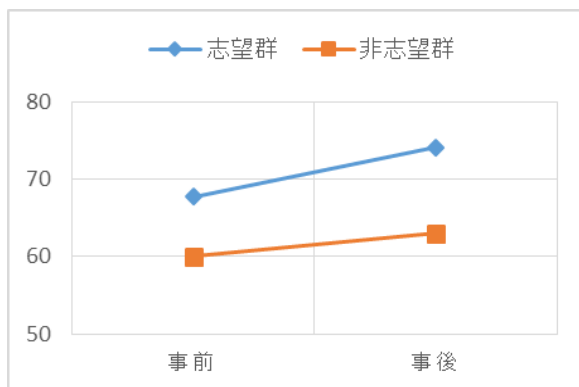


図 2-2-2 「実践的指導力」因子の自信度

以上の結果から、「実践的指導力」、「対人関係能力」、「自発的行動力」「人間理解力」の各因子について、非志望群よりも志望群の方が実習前後を通して自信度が有意に高かった。また、志望群と非志望群はともに、実習前よりも実習後の方が自信度が有意に高かった。特に「実践的指導力」因子では、志望群の実習前後の自信度の上昇が著しく、非志望群の自信度の上昇と比べても有意な差がみられた。したがって、実地教育Ⅱの実習経験は、志望群に「実践的指導力」の自信度を高めさせる効果があったと言えよう。

8) 青少年教育活動における野外活動等の指導力

さらに、実地教育Ⅱを通して野外活動等の指導力の自信がどの程度身についたのかを明らかにしたい。表 2-2-11 は、野外活動等における指導力の3つの下位尺度である「集団宿泊指導」、「レクリエーション指導」、「野外活動指導法」の各因子について、各項目の5段階尺度を得点化し、各群の実習前と実習後の平均値を示したものである。群×実習前後の2要因の分散分析を行った結果、「集団宿泊指導」因子では、群の主効果($F(1,197)=36.90, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,197)=58.48, p<.01$)が有意であった。

「レクリエーション指導」では、群の主効果($F(1,196)=18.60, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,196)=63.02, p<.01$)が有意であった。

「野外活動指導法」因子では、群の主効果($F(1,195)=9.96, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,195)=12.06, p<.01$)が有意であった。

以上の結果から、「集団宿泊指導」、「レクリエーション指導」、「野外活動指導」の各因子について、非志望群よりも志望群の方が実習前後を通して自信度が有意に高かった。また、両群とも実習前よりも実習後の方が自信度が有意に高かった。

表2-2-11 野外活動指導の各因子の平均得点

因子\要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
集団宿泊指導 (5項目)	平均値	18.14	19.82	15.23	17.65
	SD	3.08	3.02	3.78	3.40
	N	137	137	62	62
レクリエーション指導 (4項目)	平均値	11.71	14.01	10.23	11.90
	SD	3.25	3.13	3.11	3.05
	N	136	136	62	62
野外活動指導法 (4項目)	平均値	12.81	13.57	11.54	12.29
	SD	3.08	2.76	3.00	3.09
	N	135	135	62	62

9) 青少年教育活動への関心度と野外活動等への指導意欲

社会教育の場での観察参加実習の経験が、青少年教育活動への関心度にどの程度影響を及ぼしているのか調べるために、関心度を5件法(1.関心がない、2.あまり関心がない、3.どちらともいえない、4.少し関心がある、5.関心がある)で尋ね、その平均値を示したものが表2-2-12である。群×実習前後の2要因分散分析を行った結果、群の主効果($F(1,199)=22.92, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,199)=26.40, p<.01$)が有意であった。つまり、非志望群よりも志望群の方が実習前後を通して青少年教育活動への関心度が有意に高く、両群の関心度は実習前よりも実習後の方が有意に高まっていた。

表2-2-12 社会教育(青少年教育)の活動への関心

	志望群		非志望群	
	事前	事後	事前	事後
平均値	4.17	4.44	3.44	3.94
SD	0.98	0.85	1.17	1.01
N	137	137	64	64

そこで、教職と青少年教育活動における野外活動等の指導意欲との関係について 3 つのレベルを設定し、5 件法 (1.したくない、2.できればしたくない、3.どちらともいえない、4.できればしたい、5.したい) で回答を求めた。表 2-2-13 は 3 つのレベルについて各群の実習前と実習後の平均値を示したものである。群×実習前後の 2 要因分散分析を行った結果、「レベル 1」では、群の主効果($F(1,200)=43.29, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,200)=4.97, p<.05$)が有意であった。「レベル 2」では、群の主効果($F(1,199)=27.70, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,199)=5.22, p<.05$)が有意であった。「レベル 3」では、群の主効果($F(1,200)=16.45, p<.01$)と実習前後の主効果($F(1,200)=13.43, p<.01$)が有意であった。

これらの結果から、すべてのレベルにおいて、非志望群よりも志望群の方が実習前後を通して指導意欲が有意に高く、両群とも実習前よりも実習後の方が指導意欲が高まっていた。

表2-2-13 教職と野外活動等への指導意欲との関係

因子\要因		志望群		非志望群	
		事前	事後	事前	事後
レベル1:もし教職に就ければ、学校行事等で野外活動を指導していきたいですか	平均値	4.53	4.59	3.84	4.08
	SD	0.67	0.68	0.92	0.83
	N	138	138	64	64
レベル2:もし教職に就ければ、学校以外の社会教育の場で野外活動等の指導をしていきたいですか	平均値	4.17	4.37	3.63	3.76
	SD	0.78	0.78	0.98	1.00
	N	138	138	63	63
レベル3:教職に就かなくても、子どもたちに野外活動等の指導をしていきたいですか	平均値	3.93	4.26	3.53	3.70
	SD	0.86	0.84	0.92	1.07
	N	138	138	64	64

表 2-2-11、表 2-2-12、表 2-2-13 の結果を関連づけて考えると、実習生を青少年教育活動の場に指導補助者として参加させることは、単に教員養成における教育実習の事前指導という機能だけでなく、青少年教育活動の指導者として社会教育の場に積極的に参加していかうとする新しいタイプの教師へと成長させるきっかけを与えることにもなっており、その傾向は実習前から教職志望であった実習生の方がより顕著であるということである。

第 3 節 社会教育施設での事前指導・観察参加実習の経験が主免教育実習に及ぼす影響

1 研究の方法

(1) 調査の方法

本節の研究は、兵庫教育大学学校教育学部第 2 年次生全員を対象に 3 ヶ年にわたる追跡調査 (質問紙調査) を実施し、そこから得られたデータに基づいている。

- ① 「実地教育Ⅱに関する調査」は、第2年次生208名に対して事前調査と事後調査を1999(平成11)年6月10日の実地教育Ⅱ事前研修会終了後に配布し、事前調査のみ1週間以内に回収した。事後調査は各参加コースの実習終了日が異なるため、実習終了後、同年7月21日～8月20日に実習記録と共に提出してもらった。
- ② 「実地教育Ⅱと実地教育Ⅲの連続性に関する調査」は、1年後の第3年次生208名を対象に附属幼稚園と附属小学校で4週間実施される主免教育実習(実地教育Ⅲ)の事前と事後に配布した。主免教育実習は6月と10月に分けて実施されるため、6月の実習グループは、事前調査を2000(平成12)年5月19日～28日に、事後調査は同年6月24日～30日に実施した。また、10月の実習グループは、事前調査を同年10月11日～15日に、事後調査を同年11月10日～17日に実施した。
- ③ 「実地教育Ⅱと実地教育Ⅲの連続性に関する追加調査」は、上記の調査に回答した208名を対象に、2001(平成13)年7月11日に一斉配布し、その場で記入してもらって回収した。

本節で取り扱うデータは、これら3つの調査のすべてに回答しているデータであり、そのデータ数は200(有効回答率:96.15%)であった。

(2) 研究の手順

本研究の分析手順としては、最初に因子分析を用いて「教職観」、「子ども観」、「教師として必要とされる資質能力」についての下位尺度を作成する。つぎに、本研究の目的に鑑み、社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習の事前指導として意義があったかどうかという有効性の尺度から、実習生を有効群と非有効群に分類する。その上で、これら2つの群を分析軸として、①主免教育実習の教育的意義観、②教職志望度と教職適性度、③教職観、④子ども観、⑤教師として必要とされる資質能力の自信度、⑥主免教育実習の教育的意義観に対する事前指導の関係性について比較分析を行い、社会教育施設と連携した観察参加実習の有効性が主免教育実習の成果にどのような差異をもたらすのかを明らかにする。

2 研究の結果及び考察

(1) 因子分析による下位尺度の作成

1) 教職観に関する項目の検討

教職観に関する22項目について、各項目間の相関行列に基づき、主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。その分析には、「実地教育Ⅱに関する事前調査」の200名のデータを用いた。その結果、固有値の変化の様子と各因子の解釈可能性などから、2つの因子を主因子解とし、0.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表2-3-1-1に示すとおりである。

表2-3-1-1 教職観に関する因子分析結果(バリマックス回転後)

		F1	F2	h ²
陽気な	↔ 陰気な	0.79	-0.01	0.63
あたたかい	↔ つめたい	0.78	0.34	0.73
明るい	↔ 暗い	0.78	0.08	0.61
生き生きとした	↔ 生気がない	0.71	0.17	0.53
親切な	↔ 不親切な	0.70	0.29	0.57
正直な	↔ ずるい	0.69	0.24	0.53
進歩的な	↔ 保守的な	0.64	0.26	0.47
おおらか	↔ きつい	0.63	0.22	0.44
豊かな	↔ 貧しい	0.61	0.42	0.55
楽しい	↔ 苦しい	0.59	0.18	0.38
魅力的な	↔ 魅力的でない	0.53	0.41	0.44
充実した	↔ 空虚な	0.52	0.38	0.41
堅い	↔ 柔らかい(R)	-0.42	0.02	0.18
知的な	↔ 知的でない	0.25	0.75	0.58
有能な	↔ 無能な	0.04	0.72	0.59
勤勉な	↔ 怠慢な	0.24	0.67	0.45
冷静な	↔ 衝動的な	0.21	0.63	0.46
礼儀正しい	↔ 行儀悪い	0.09	0.60	0.41
慎重な	↔ 軽率な	0.20	0.60	0.37
高尚な	↔ 低俗な	0.09	0.57	0.36
理性的な	↔ 感情的な	0.38	0.52	0.28
清潔な	↔ 不潔な	0.12	0.40	0.30
寄与率(%)		27.0	19.7	46.7

(注)項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

第1因子(13項目)は、教師のもつ肯定的な性格や人格に関わる項目が多いことから、「肯定的人格性」と命名した。また、第2因子(9項目)は、教師という知的な職業像に関わる項目が多いことから、「知的専門職性」と命名した。

両尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.89、第2因子で.83という数値が得られ、良好な内的整合性が確認された。

したがって、教職観に関する項目では、「肯定的人格性」因子(得点レンジ:13~91点)と「知的専門職性」因子(得点レンジ:9~63点)の2つの下位尺度が作成された。

2) 子ども観に関する項目の検討

子ども観に関する21項目についても、教職観に関する項目と同じ手続きによって因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。その結果、2つの因子を主因子解とし、0.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表2-3-1-2に示すとおりである。

表2-3-1-2 子ども観に関する因子分析結果(バリマックス回転後)

		F1	F2	h ²
遊び上手	←→ 遊び下手	0.75	0.11	0.57
気力がある	←→ 無気力である	0.66	0.01	0.43
発想が豊か	←→ 発想が貧しい	0.61	0.25	0.43
素直である	←→ ひねくれている	0.59	0.37	0.49
自分で考える	←→ 自分では考えない	0.58	0.28	0.37
観察力がある	←→ 観察力がない	0.57	0.21	0.34
仲間づくりが上手	←→ 仲間づくりが下手	0.56	0.17	0.41
正直である	←→ 嘘つきである	0.53	0.27	0.35
遊びが好き	←→ 遊びが嫌い	0.49	-0.07	0.25
自分から行動する	←→ 自分から行動しない	0.48	0.09	0.24
かわいい	←→ にくい	0.45	0.30	0.30
大人っぽい	←→ 子どもっぽい(R)	-0.36	0.13	0.14
協調性がある	←→ 自分勝手である	0.11	0.64	0.43
いじめが嫌い	←→ いじめが好き	0.04	0.58	0.34
責任感がある	←→ 責任感がない	0.12	0.54	0.31
忍耐力がある	←→ 忍耐力がない	0.14	0.49	0.26
でしゃばらない	←→ 生意気である	-0.05	0.47	0.22
安心できる	←→ 怖い	0.13	0.41	0.19
頼りになる	←→ 頼りにならない	0.03	0.41	0.17
従順である	←→ 反抗的である	0.20	0.40	0.20
協力的である	←→ 非協力的である	0.37	0.39	0.30
寄与率(%)		19.1	12.9	32.0

(注)項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

第1因子(11項目)は、偏見がなく、しかも周りからの統制を受けず、自由に活発な子どもの姿を表している項目が多いことから、「自由・活発性」と命名した。また、第2因子(8項目)は、規律と社会性をもった子どもの姿を表している項目が多いことから、「規律・社会性」と命名した。

両尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.84、第2因子で.73という数値が示された。後者の因子については、.70以上を確保しているもので、ほぼ内的整合性が得られているものとして取り扱うこととする。

したがって、子ども観に関する項目では、「自由・活発性」因子(得点レンジ:11~77点)と「規律・社会性」因子(得点レンジ:8~56点)の2つの下位尺度が作成された。

3) 教師として必要とされる資質能力に関する項目の検討

教師として必要とされる資質能力に関する50項目についても、同様の手続きで因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。その結果、4つの因子を主因子解とし、0.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表2-3-1-3に示すとおりである。

第1因子(21項目)は、教師が児童生徒の内面を理解しながら実践的な教育活動を展開

していくのに必要な能力を表している項目が多いことから、「実践的指導力」と命名した。第2因子(8項目)は、教師が人々とのより良い対人関係や人間関係を築くために必要な能力を表している項目が多いことから、「対人関係能力」と命名した。第3因子(4項目)は、教師自ら主体的、意欲的に行動しようとする能力を表している項目群なので、「自発的行動力」と命名した。第4因子(6項目)は、教師の人間理解に関わる能力を表している項目が多いことから、「人間理解力」と命名した。

これらの因子について、Cronbach の α 係数を算出したところ、第1因子で.93、第2因子で.83、第3因子で.71、第4因子で.70 という数値が示された。各因子で.70 以上の数値が得られたので、ほぼ尺度として内的整合性がある因子として取り扱うこととする。

したがって、教師に必要な資質能力に関する項目では、「実践的指導力」因子(得点レンジ: 21~105点)、「対人関係能力」因子(得点レンジ: 8~40点)、「自発的行動力」因子(得点レンジ: 4~20点)、「人間理解力」因子(得点レンジ: 6~30点)の4つの下位尺度が作成された。

表2-3-1-3 教師として必要とされる資質能力に関する因子分析結果(バリマックス回転後)

	F1	F2	F3	F4	h ²
49 社会での出来事と教育の関係を頭に入れて指導ができる	0.68	-0.10	0.18	0.16	0.53
51 自分から子どもたちに質問し、学習意欲を高めることができる	0.65	0.15	0.18	0.15	0.50
45 子どもの個人差に配慮した指導ができる	0.63	0.29	-0.01	0.09	0.49
43 子どもたちの能力を調べて指導の参考にすることができる	0.63	0.25	0.03	0.18	0.49
39 子どもの行動に何か生じればすぐに対処できる	0.61	0.07	0.16	0.06	0.41
44 社会問題に注目し、それを指導内容に取り入れることができる	0.60	-0.02	0.16	0.09	0.39
30 子どもたちのつまずきが発見できる	0.60	0.13	0.23	0.18	0.46
34 子どもが理解しやすいように指導内容を組み立て、配列できる	0.60	0.23	0.20	0.07	0.45
57 既成の科目(枠)にとらわれないで総合的な視点に立って指導ができる	0.58	-0.05	0.34	0.05	0.46
36 子どもたちの評価を自分の経験とカンに基づいて行うことができる	0.58	0.18	0.23	0.07	0.43
50 一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする指導観を持っている	0.56	0.16	0.14	0.23	0.41
21 自分を客観的に評価することができる	0.55	0.14	0.19	-0.11	0.37
40 子どもの興味・関心を把握することができる	0.55	0.36	0.10	0.14	0.46
37 あらかじめ指導目標を設定して指導ができる	0.53	0.39	0.06	0.04	0.44
38 子どもの性格や行動を指導の際に考慮できる	0.53	0.39	-0.03	0.05	0.44
56 形式陶冶と実質陶冶の違いを理解しながら指導ができる	0.51	-0.02	0.18	0.01	0.29
55 活動内容の妥当性や有用性について検討することができる	0.50	0.27	0.19	0.19	0.39
32 新しい指導技術を積極的に身につけることができる	0.48	0.25	0.34	0.21	0.45
46 自分の教育観や子ども観を持っている	0.46	0.07	0.16	0.17	0.27
26 子どもたちに適切で正しい声かけができる	0.43	0.28	0.28	0.24	0.39
52 子どもからの質問に対して、誠心誠意答えることができる	0.41	0.18	0.19	0.25	0.31
29 野外活動の内容について正しい知識を持っている	0.39	-0.17	0.37	0.04	0.32
33 子どもの行動を絶えず観察することができる	0.38	0.32	0.17	0.36	0.41
20 柔軟に物事が考えられる	0.37	0.24	0.29	-0.03	0.28
54 自分の人生観に基づいて、子どもたちの相談相手になれる	0.36	0.28	0.32	0.35	0.44
25 誰に対してもわけへだてなく接することができる	0.14	0.65	0.21	0.11	0.50
24 みんなと協力して物事を行うことができる	0.19	0.63	0.31	0.21	0.57
10 関心がなくても人の話に耳を傾けることができる	0.00	0.54	-0.02	0.10	0.30
23 同世代の人と容易に仲間づくりができる	0.38	0.52	0.42	-0.04	0.59
41 子どもの意見は謙虚に受けとめることができる	0.23	0.48	-0.01	0.35	0.41
42 理解の遅い子どもには、時間をかけて指導することができる	0.35	0.48	-0.04	0.22	0.40
22 みんなで決めたルールは必ず守ることができる	0.01	0.47	0.10	0.38	0.39
4 優しさ・思いやりをもって人に接することができる	0.10	0.42	0.21	0.32	0.33
7 気持ちは安定している	0.16	0.39	0.30	0.11	0.28
47 子どもの失敗に対して寛容に対処できる	0.36	0.36	0.19	0.21	0.34
2 何事に対しても積極的に行動できる	0.24	0.33	0.64	0.04	0.58
12 自主的・自発的に行動できる	0.30	0.11	0.63	0.07	0.51
1 その場その場にに応じて行動できる	0.41	0.07	0.57	-0.09	0.50
14 誰に対しても挨拶ができる	0.01	0.28	0.42	0.41	0.42
6 自分ではなくてはならない存在であると思える	0.35	-0.08	0.39	0.09	0.29
3 目先のことよりも目標に向かって頑張れる	0.22	0.30	0.36	0.20	0.31
15 自分の立場をわきまえた行動や発言ができる	0.23	0.20	0.27	0.24	0.22
18 何事にも苦勞が必要であると思える	0.00	0.10	0.03	0.65	0.43
19 物事を行うには順序が必要であると思える	0.12	-0.02	0.05	0.58	0.36
8 人間一人ひとりがかかけがえない存在であると思える	0.01	0.33	0.05	0.49	0.36
11 人間が好きである	0.01	0.32	0.25	0.49	0.41
9 思い通りにならないことがあっても我慢できる	-0.01	0.37	-0.13	0.44	0.35
17 一見、無意味なことに理由があると思える	0.22	0.07	-0.05	0.43	0.24
31 指導後に反省を絶えず行い、記録を残すことができる	0.32	0.30	0.19	0.34	0.34
16 年齢や世代に関係なく人間関係を築くことができる	0.30	0.24	0.33	0.33	0.36
寄与率(%)	17.0	9.3	7.0	6.8	40.1

(2) 主免教育実習の事前指導としての有効性とその理由

社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習の事前指導として有効であったかどうかを調べるために、4週間の主免教育実習後の事後調査のなかに「第2年次の社会教育施設における観察参加実習は、今のあなたにとって、主免教育実習(実地教育Ⅲ)の事前

指導として意義があったと思いますか」という設問を設けた。それを集計した結果、表 2-3-2 に示すとおり、「意義がある」、「少し意義がある」に答えた実習生は 132 名であり（以下、「有効群」）、他方、「どちらともいえない」「あまり意義がない」「意義がない」に答えた実習生は 68 名であった（以下、「非有効群」）。したがって、回答者のうち 66%の実習生は、社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習の事前指導として意義があったと認めていることが明らかになった。

表2-3-2 実地教育Ⅲの事前指導としての実地教育Ⅱの有効性

	1.意義がない	2.あまり意義がない	3.どちらともいえない	4.少し意義がある	5.意義がある	合計
N	5	18	45	72	60	200
%	2.5	9.0	22.5	36.0	30.0	100.0
	(非有効群)			(有効群)		

ここで、有効群の実習生が「意義がある」、「少し意義がある」に回答した理由を調べたところ、「子どもとの関わり方について考えることができる」、「子どもと接する良い機会になった」、「子どもの姿が理解できた」、「学校以外のことがよく分かるから」、「少し自分が積極性が出てきたような気がするから」、「子どもがより一層好きになったから」という記述が多かった。しかし、「どちらともいえない」「あまり意義がない」「意義がない」に回答した非有効群の実習生の理由を調べてみると、「社会教育の場に来る子どもと学校現場の子どもとは違うし、接し方も全然違うから」、「4週間の附属での教育実習では、野外活動を行うような機会がなかったから」、「野外活動と学校では違うから」などの記述が多かった。つまり、実地教育Ⅱが主免教育実習の事前指導として意義があるか否かという判断は、社会教育での実習の成果を学校教育での実習にうまく結びつけて考えることができたかどうか、あるいは社会教育における子どもたちと学校教育における子どもたちを結びつけて理解し、実際の子どものたちへの指導にうまく生かされたかどうかによって左右されると考えられる。そうした観点から言えば、有効群の実習生は、実地教育Ⅱと実地教育Ⅲを関係があるものとして捉え、逆に非有効群の実習生は、実地教育Ⅱと実地教育Ⅲは関係のないものとして捉える傾向があることが読み取れる。

(3) 社会教育施設における観察参加実習の有用性が主免教育実習にもたらす成果

1) 主免教育実習の教育的意義観

そうした事前指導の有効性の観点から、主免教育実習後の主免教育実習の教育的意義観にどのような差異が生じるのかを把握するために、主免教育実習の教育的意義観を 5 件法

(1.そう思わない、2.あまりそう思わない、3.どちらともいえない、4.少しそう思う、5.そう思う)で尋ね、その平均値を有効群と非有効群で表したものが表 2-3-3 である。

表 2-3-3 に示すとおり、すべての項目について非有効群よりも有効群の方が平均値が高く、「18.学級経営の方法・技術が身につく」といった項目以外の項目については有意差が認められた。特に、有効群と非有効群の差が顕著に現れたのが、「4.教師になるために必要な向上心や探究心が得られる」、「1.教職を目指す自覚が身につく」、「15.自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく」、「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」、「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」、「10.自主性や積極性を培うことに役立つ」、「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」、「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」、「19.今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ」、「16.教師の役割について理解が深まる」、「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」、「22.実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」、「13.人間教育における初等教育の機能と役割について学べる」、「21.これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる」、といった項目であり、0.1%水準で有意差が認められた。

表2-3-3 主免教育実習の教育的意義観

	有効群			非有効群			t検定
	平均値	(SD)	N	平均値	(SD)	N	
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	4.38	(0.81)	132	3.66	(1.11)	68	4.71***
1 教職を目指す自覚が身につく	4.37	(0.96)	132	3.60	(1.21)	68	4.55***
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	4.30	(0.87)	131	3.68	(1.10)	68	4.35***
5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	4.59	(0.68)	132	4.12	(0.89)	68	4.20***
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.06	(0.91)	132	3.54	(0.89)	68	3.85***
10 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.27	(0.83)	132	3.78	(0.91)	68	3.80***
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	4.61	(0.65)	132	4.22	(0.83)	68	3.69***
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	4.20	(0.91)	132	3.69	(0.98)	68	3.69***
19 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	3.92	(1.02)	132	3.34	(1.14)	68	3.65***
16 教師の役割について理解が深まる	4.49	(0.78)	132	4.06	(0.91)	68	3.52***
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	4.27	(0.95)	132	3.78	(0.98)	68	3.45***
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	4.55	(0.75)	132	4.03	(1.13)	68	3.45***
13 人間教育における初等教育の機能と役割について学べる	3.95	(0.95)	131	3.48	(0.91)	67	3.38***
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	3.36	(1.13)	132	2.81	(1.12)	68	3.29***
9 自己表現力を身につけることができる	4.06	(0.93)	132	3.63	(0.88)	68	3.14**
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.34	(0.72)	132	3.99	(0.84)	68	3.13**
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	4.50	(0.76)	132	4.12	(1.00)	68	3.02**
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	4.23	(0.87)	132	3.85	(0.92)	68	2.88**
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	4.66	(0.64)	132	4.31	(0.92)	68	2.81**
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	3.86	(0.88)	132	3.51	(0.87)	68	2.60**
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	4.49	(0.81)	132	4.24	(0.90)	68	2.05*
18 学級経営の方法・技術が身につく	4.11	(0.86)	132	3.87	(0.93)	68	1.81

(注1) t検定は、t値と両側検定結果を表し、検定結果については、*p<.05、**p<.01、***p<.001を付した。

(注2) 項目は、t値の高い順に整理した。

以上の結果から、有効群と非有効群では、主免教育実習の教育的意義観に有意な差があり、非有効群よりも有効群の方が主免教育実習の教育的意義観をより肯定的に評価していることが明らかになった。

さらに、有効群と非有効群では「教職志望度」、「教職適性度」、「教職観」、「子ども観」、

「教師に必要な資質能力の自信度」にどのような成果の違いをもたらすのかを、「実地教育Ⅱの前（以下、「実地Ⅱ前）」、「実地教育Ⅱの後（以下、「実地Ⅱ後）」、「実地教育Ⅲの前（以下、「実地Ⅲ前）」、「実地教育Ⅲの後（以下、「実地Ⅲ後）」の各調査時期の分析を通して明らかにする。

2) 教職志望度と教職適性度

表 2-3-4 は、教職志望度について 5 件法（1.教師になりたくない、2.できれば教師になりたくない、3.どちらともいえない、4.できれば教師になりたい、5.教師になりたい）で尋ね、調査時期ごとに有効群と非有効群の平均値を示したものである。群×調査時期の 2 要因分散分析を行った結果、交互作用が有意であった($F(3,591)=4.08, p<.01$)。交互作用に関して、群の単純主効果を分析した結果、図 2-3-1 に示すとおり、すべての調査時期において有効群の方が 1% 水準で有意に高かった ($F(1,197)=4.88; F(1,197)=7.83; F(1,197)=12.76; F(1,197)=21.61, p<.01$)。また、調査時期の単純主効果を分析した結果、非有効群において 1% 水準で有意差が認められた ($F(3,591)=5.55, p<.01$)。LSD 法による多重比較によれば、Ⅱ前>Ⅲ前、Ⅱ前>Ⅲ後、Ⅱ後>Ⅲ前、Ⅱ後>Ⅲ後において有意という結果が得られた ($MSe=.42, p<.05, LSD=.19$)。つまり、有効群の教職志望度は事前指導の実習や主免教育実習を経験するたびに上昇するが、非有効群はそうした実習を経験するたびに教職志望度が低下する傾向が見られた。この結果は、先の主免教育実習の教育的意義観において、「4.教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」や「1.教職を目指す自覚が身につく」といった項目で有効群と非有効群の間に有意差 ($p<.01$) が認められたことと深く関係していると考えられる。

表2-3-4 教職志望度

	有効群(N=131)				非有効群(N=68)			
	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後
平均値	4.09	4.18	4.12	4.21	3.76	3.74	3.54	3.43
SD	0.91	1.00	0.97	0.95	1.11	1.13	1.27	1.38

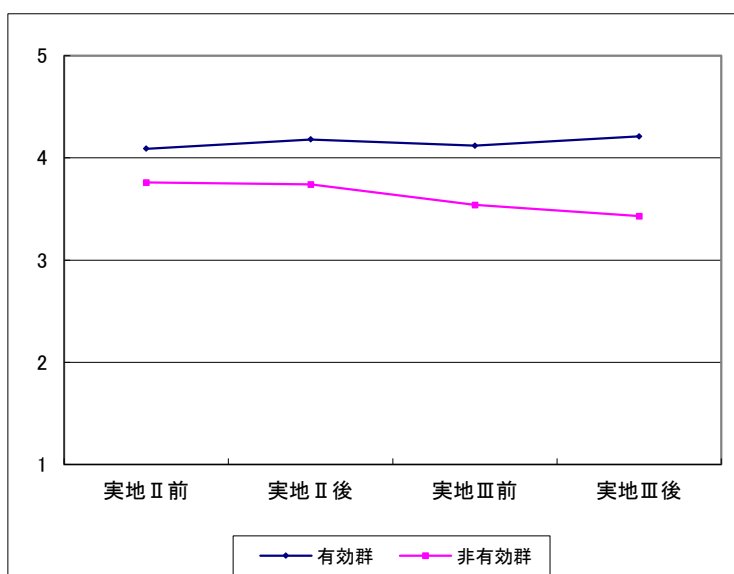


図 2-3-1 教職志望度の交互作用

また、表 2-3-5 は、教職適性度について 5 件法（1.教師に向いていないと思う、2.あまり教師に向いていないと思う、3.どちらともいえない、4.少し教師に向いていると思う、5.教師に向いていると思う）で尋ね、両群の平均値を示したものである。群×調査時期の 2 要因分散分析を行った結果、群の主効果($F(1,186)=10.63, p<.01$)と調査時期の主効果($F(3,558)=3.43, p<.05$)が有意であった。LSD 法による多重比較によれば、Ⅱ前<Ⅱ後、Ⅱ後>Ⅲ前において有意という結果が得られた($MSe=.45, p<.05, LSD=.15$)。

したがって、教職適性度では、有効群と無効群の間に有意差は認められるが、交互作用は認められなかった。ただし、有効群は、事前指導の実習や主免教育実習を経験するたびに自らの教職適性を肯定する傾向が見られるのに対して、非有効群はそうした実習を経験することで適性度が若干上昇する程度であって、自らの教職適性を否定する傾向に変わりはない。しかも、両者の教職適性度の差は、既に事前指導の実習（実地教育Ⅱ）を履修する前から現れている。

表2-3-5 教職適性度

	有効群(N=131)				非有効群(N=68)			
	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後
平均値	3.19	3.36	3.19	3.36	2.89	3.02	2.73	2.84
SD	0.99	0.9	0.99	1.02	1.06	1.12	0.91	1.01

3) 教職観

表 2-3-6 は、教職観の 2 つの下位尺度である「肯定的人格性」と「知的専門職性」の各因子について、各項目の 7 件法（SD法形式で、非常に、かなり、少し、どちらともいえない、少し、かなり、非常に）を左から 7～1 点で得点化し、群ごとにその合計得点の平均値を求めたものである。2 要因分散分析を行った結果、「肯定的人格性」因子では、群の主効果($F(1,189)=9.51, p<.01$)と調査時期の主効果($F(3,558)=44.06, p<.01$)が有意であった。LSD 法による多重比較によれば、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ前、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後において有意という結果が得られた($MSe=56.98, p<.05, LSD=1.60$)。したがって、非有効群よりも有効群の方が教職を肯定的な人格を有した職業として捉えている。しかし、主免教育実習を経ても両群の間に交互作用はなく、両群とも事前指導の実習後よりも主免教育実習後の方が教職を肯定的な人格のイメージで捉える傾向が強くなる。

ところが、「知的専門職性」因子では、群×調査時期の交互作用に有意傾向が見られた($F(3,564)=2.65, p<.10$)。そこで、群の単純主効果を分析した結果、図 2-3-2 に示すように、「実地Ⅱ前」、「実地Ⅲ前」、「実地Ⅲ後」において有効群の方が有意に大きかった($F(1,188)=5.47, p<.05; F(1,188)=7.44, p<.01; F(1,188)=15.00, p<.01$)。また、調査時期の単純主効果は、有効群と非有効群ともに 1%水準で有意であった($F(3,564)=15.53; F(3,564)=5.51, p<.01$)。

この結果から、主免教育実習を経験することによって、有効群は非有効群よりも教職を知的専門職として捉える傾向がより一層強くなることが明らかになった。

表2-3-6 教職観の各因子の平均得点

		有効群				非有効群			
		実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後
肯定的人格性 (13項目)	平均値	62.52	68.56	66.75	71.52	58.01	64.72	60.91	66.69
	SD	12.83	11.99	10.88	10.55	12.34	13.71	13.07	12.03
	N	124	124	124	124	67	67	67	67
知的専門職性 (9項目)	平均値	45.43	46.65	47.02	50.11	42.82	44.90	44.10	45.58
	SD	6.67	6.96	6.38	7.22	8.09	7.46	7.85	8.09
	N	128	128	128	128	62	62	62	62

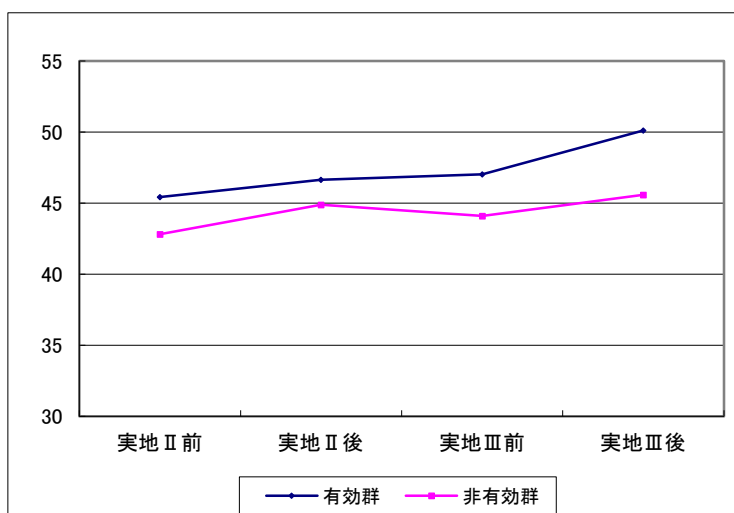


図 2-3-2 教職観「知的専門職性」因子の交互作用

4) 子ども観

表 2-3-7 は、子ども観の 2 つの下位尺度である「自由・活発性」と「規律・社会性」の各因子について、各項目の 7 件法を 7～1 点で得点化し、群ごとにその合計得点の平均値を算出したものである。群×調査時期の 2 要因分散分析を行った結果、「自由・活発性」因子では、群の主効果に有意差は見られなかったが、調査時期の主効果が有意であった ($F(3,579)=35.16, p<.01$)。LSD 法による多重比較によれば、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ前、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後において有意という結果が得られた ($MSe=48.12, p<.05, LSD=1.46$)。

また、「規律・社会性」因子では、群の主効果 ($F(1,195)=4.98, p<.05$) と調査時期の主効果 ($F(3,585)=35.15, p<.01$) が有意であった。LSD 法による多重比較によれば、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ前、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後において有意という結果が得られた ($MSe=20.04, p<.05, LSD=.94$)。

以上の結果から、「自由・活発性」という子ども観については、有効群と非有効群の間に差がなく、両群とも事前指導の実習や主免教育実習を経験するたびにその子ども観を強める傾向にある。しかし、「規律・社会性」という子ども観については、両群の間に交互作用は見られないが、非有効群よりも有効群の方がその子ども観を強く抱いていた。このことから、有効群は、非有効群よりも「規律・社会性」について幅広い子ども観を有していることが理解できる。

表2-3-7 子ども観の各因子の平均得点

		有効群				非有効群			
		実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後
自由・活発性 (11項目)	平均値	55.11	59.96	57.49	62.45	53.87	58.8	57.4	61.19
	SD	9.59	8.40	9.57	7.99	8.92	8.60	9.69	9.15
	N	128	128	128	128	67	67	67	67
規律・社会性 (8項目)	平均値	29.08	32.1	31.01	34.12	27.55	30.13	29.91	32.19
	SD	5.59	7.28	5.45	6.23	5.64	6.92	6.06	6.05
	N	130	130	130	130	67	67	67	67

5) 教師として必要とされる資質能力の自信度

表 2-3-8 は、教師として必要とされる資質能力の 4 つの下位尺度である「実践的指導力」、「対人関係能力」、「人間理解力」、「自発的行動力」の各因子について、各項目の 5 段階尺度（1.自信がない、2.あまり自信がない、3.どちらともいえない、4.少し自信がある、5.自信がある）を得点化し、有効群と非有効群の平均値を示したものである。群×調査時期の 2 要因分散分析を行った結果、「実践的指導力」因子では、群の主効果($F(1,172)=5.17, p<.05$)と調査時期の主効果 ($F(3,516)=13.25, p<.01$) が有意であった。LSD 法による多重比較によれば、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後において有意という結果が得られた($MSe=73.32, p<.05, LSD=1.92$)。

「対人関係能力」因子では、群の主効果($F(1,190)=7.86, p<.01$)と調査時期の主効果 ($F(3,570)=7.26, p<.01$)が有意であった。LSD 法による多重比較によれば、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後において有意という結果が得られた($MSe=12.14, p<.05, LSD=.75$)。

「人間理解力」因子では、群の主効果($F(1,189)=11.56, p<.01$)と調査時期の主効果 ($F(3,567)=7.75, p<.01$)が有意であった。LSD 法による多重比較によれば、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅱ後>実地Ⅲ後において有意という結果が得られた($MSe=7.07, p<.05, LSD=.57$)。

「自発的行動力」因子では、群の主効果($F(1,195)=4.91, p<.05$)と調査時期の主効果 ($F(3,585)=5.42, p<.01$)が有意であった。LSD 法による多重比較によれば、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後において有意という結果が得られた($MSe=2.44, p<.05, LSD=.33$)。

以上の結果から、有効群は、「実践的指導力」、「対人関係能力」、「人間理解力」、「自発的行動力」の各因子について、一貫して非有効群よりも自信度が高いことが明らかになった。

表2-3-8 教師として必要とされる資質能力の各因子の平均得点

		有効群				非有効群			
		実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後
実践的指導力 (21項目)	平均値	63.67	69.50	64.93	67.70	60.38	64.80	61.83	65.02
	SD	11.57	12.28	12.76	12.21	11.87	12.29	9.59	12.95
	N	115	115	115	115	60	60	60	60
対人関係能力 (8項目)	平均値	29.29	30.31	29.9	31.16	27.88	28.22	28.28	29.35
	SD	4.79	4.52	5.14	4.85	5.06	5.28	4.89	5.26
	N	129	129	129	129	65	65	65	65
自発的行動力 (4項目)	平均値	13.53	14.65	13.58	14.19	12.78	13.66	12.88	13.52
	SD	3.05	2.87	2.93	3.00	2.84	3.24	2.59	2.75
	N	130	130	130	130	67	67	67	67
人間理解力 (6項目)	平均値	23.03	24.17	23.50	24.57	21.79	23.00	21.90	22.55
	SD	3.44	3.53	3.66	3.75	3.68	3.96	4.10	4.10
	N	127	127	127	127	67	67	67	67

しかし、「教職観」、「子ども観」、「教師として必要とされる資質能力」の各因子に関する分析結果を見る限り、各因子について有効群と非有効群の間に主効果の有意差は認められるものの、交互作用が認められたのは、「教職志望度」と教職観の「知的専門職性」因子のみであり、その他の因子については交互作用が認められなかった。では、なぜ多くの因子で交互作用が認められなかったのでしょうか。

そこで、実習生が4年次生になった後に、主免教育実習の教育的意義観に対して社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の経験がどの程度関係していたのかについて再び質問紙調査を実施した。

6) 主免教育実習の教育的意義観に対する事前指導の関係性

表2-3-9は、主免教育実習の教育的意義観に対する事前指導の関係性について、5件法(1.関係していない、2.あまり関係していない、3.どちらともいえない、4.少し関係している、5.関係している)で尋ね、その平均値を算出したものである。

表2-3-9 主免教育実習の教育的意義観に対する事前指導の関係性

	有効群		非有効群		t検定
	平均値 (SD)	N	平均値 (SD)	N	
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	4.40 (0.70)	130	4.10 (0.96)	67	2.47*
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	4.38 (0.73)	130	4.01 (0.86)	67	3.10**
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.20 (0.77)	130	3.77 (0.87)	66	3.50***
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.16 (0.85)	130	3.93 (0.77)	67	1.91
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	4.03 (0.88)	130	3.57 (1.12)	67	2.96**
10 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.02 (0.90)	129	3.87 (0.74)	67	1.17
5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	4.01 (1.04)	128	3.63 (1.09)	67	2.40*
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	3.98 (1.04)	130	3.42 (1.09)	67	3.52***
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	3.93 (0.98)	130	3.49 (1.01)	67	2.94**
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	3.83 (0.86)	130	3.48 (0.82)	67	2.76**
1 教職を目指す自覚が身につく	3.78 (1.16)	130	3.27 (1.15)	67	2.98**
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.65 (1.13)	130	3.07 (1.11)	67	3.38***
9 自己表現力を身につけることができる	3.65 (1.01)	130	3.36 (0.95)	67	1.99*
16 教師の役割について理解が深まる	3.56 (1.06)	130	3.25 (1.05)	67	1.94
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	3.33 (1.14)	130	3.00 (1.00)	67	2.10*
13 人間教育における初等教育の機能と役割について学べる	3.18 (1.09)	129	2.92 (1.07)	66	1.55
19 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	3.15 (1.14)	130	2.72 (1.11)	67	2.58**
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	3.14 (1.18)	130	2.70 (1.23)	67	2.43*
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	2.93 (1.04)	130	2.30 (0.95)	67	4.15***
18 学級経営の方法・技術が身につく	2.86 (1.19)	129	2.39 (1.09)	67	2.71**
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	2.56 (1.21)	129	2.45 (1.16)	67	0.62
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	2.47 (1.42)	129	2.12 (1.34)	67	1.69

(注1) t検定は、t値と両側検定結果を表し、検定結果については、*p<.05、**p<.01、***p<.001を付した。

(注2) 項目は、有効群の平均値の高い順に整理した。

まず、有効群の平均値を見ると、「22.実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」という項目に最も関係しており、2番目に「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」という項目に関係していた。以下、平均値が3.50以上のものを取りあげると、3番目に「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」、4番目に「7.任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」、5番目に「20.自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」、6番目に「10.自主性や積極性を培うことに役立つ」、7番目に「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」、8番目に「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」、9番目に「4.教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」、10番目に「14.子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる」、11番目に「1.教職を目指す自覚が身につく」、12番目に「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」、13番目に「9.自己表現力を身につけることができる」、14番目に「16.教師の役割について理解が深まる」という項目に関係していた。一方、非有効群では、3.50以上の項目に注目すると、「22.実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」、「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」、「7.任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」、「10.自主性や積極性を培うことに役立つ」、「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」、「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」、「20.自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」の項目が該当した。このことから、有効群は非有効群よりも主免教育実習の教育的意義観に事前指導の実習が強く関係していると認識していたことが理解できる。

さらに、平均値が3.50以上の項目に注目すると、両群の平均値の間に有意差が認められ

た項目は、「22.実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」「20.自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」「4.教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」「14.子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる」「1.教職を目指す自覚が身につく」「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」「9.自己表現力を身につけることができる」の11項目であった。

以上の結果から、これらの項目における群間の平均値の差が、各因子における群の主効果や「教職志望度」と教職観「知的専門職性」因子での交互作用となって現れたものと考えられる。他方、その他の因子で交互作用が見られなかったのは、事前指導としての社会教育施設と連携した観察参加実習が主免教育実習の意義に強く関係しているのが、授業や学級経営といった学校での指導場面で直接働く資質能力というよりも、教師として必要とされる資質能力の基盤の部分にあたる実習生同士の協働姿勢、対象理解、子どもとの交流や対応の仕方、集団指導でのリーダーシップの発揮、教職に対する適性や自覚、使命感、教師としての向上心・探求心、教育についての自分の考え、自己表現力といった資質能力であったことに起因しているものと推察される。

第4節 社会教育施設での事前指導・観察参加実習の経験が3年次及び4年次の教育実習に及ぼす影響

1 研究の方法

(1) 調査の方法

本研究は、兵庫教育大学学部2年次生全員（208名）を対象に実地教育Ⅱ、Ⅲ、Ⅳで実施した3ヶ年間の追跡調査（質問紙調査）のデータに基づいている。

① 「実地教育Ⅱに関する事前・事後調査」

調査時期：（事前調査）1999(平成11)年6月10日～17日、（事後調査）1999(平成11)年7月21日～8月20日

② 「実地教育Ⅱと実地教育Ⅲの連続性に関する事前・事後調査」

調査時期：6月実習グループ（事前調査）2000(平成12)年5月19日～28日、（事後調査）同年6月24日～30日；10月実習グループ（事前調査）同年10月11日～15日、（事後調査）同年11月10日～17日

③ 「実地教育Ⅱと実地教育Ⅲの連続性に関する追加調査」

調査時期：2001(平成13)年7月11日

④ 「実地教育課程に関する総括調査（実地教育Ⅳの事後調査）」

調査時期：2001(平成13)年10月24日～11月2日

本研究で取り扱うデータは、上記の調査すべてに回答し、さらに2002(平成14)年3月に卒業した学生のデータのみとし、その回答数は176(84.6%)であった。

(2) 研究の手順

本節の分析手順としては、まず「実地教育Ⅱの事前調査」のデータを用いて因子分析を行い、「教職観」、「子ども観」、「教師として必要とされる資質能力」の下位尺度を作成する。次に、研究の目的に鑑み、実地教育Ⅱの実習がその後の実地教育Ⅲ及び実地教育Ⅳの事前指導として意義があったかどうかという有効性の尺度から実習生を有効群と非有効群に分類する。そして、両群の各調査時期（「実地教育Ⅱの前（以下、実地Ⅱ前）」、「実地教育Ⅱの後（以下、実地Ⅱ後）」、「実地教育Ⅲの前（以下、実地Ⅲ前）」、「実地教育Ⅲの後（以下、実地Ⅲ後）」、「実地教育Ⅳの後（以下、実地Ⅳ後）」）のデータを用いて、①教職志望度と教職適性度、②教職観、③子ども観、④教師として必要とされる資質能力に関する自信度、⑤実地教育Ⅲの教育的意義観とそれに対する実地教育Ⅱの関係度、⑥実地教育Ⅳの教育的意義観とそれに対する実地教育Ⅱの関係度にどのような差異が生じるのかを分析し、実地教育Ⅱの実習がその後の実地教育Ⅲ及び実地教育Ⅳにどのような成果をもたらすのかを明らかにする。

2 研究の結果

(1) 因子分析による下位尺度の作成

1) 教職観に関する項目の検討

教職観に関する22項目について、7件法（SD法形式で、非常に、かなり、少し、どちらともいえない、少し、かなり、非常に）で回答を求めた。各項目間の相関行列に基づき、共通性の初期値を1とした主因子法による因子分析を行った。抽出した因子のうち固有値1.0以上の因子についてバリマックス法による直交回転を施した。その結果、各因子の解釈・命名可能性から2つの因子を主因子解とし、0.40以上の因子負荷量を示す項目を採用した。表2-4-1-1は、バリマックス回転後の結果を示したものである。

第1因子（12項目）は、教師のもつ肯定的な性格や人格に関わる項目が多いことから、「肯定的人格性」と命名した。また、第2因子（9項目）は教師の知的な職業像に関わる項目が多いことから、「知的専門職性」と命名した。

尺度の信頼性を調べるために、Cronbachの α 係数を算出したところ、第1因子で.92、第2因子で.83の値が得られ、良好な内的整合性が確認された。したがって、教職観に関する項目では、「肯定的人格性」因子（得点レンジ：12～84点）と「知的専門職性」因子（得点レンジ：9～63点）の2つの下位尺度が作成された。

表2-4-1-1 教職観に関する因子分析結果(バリマックス回転後)

		F1	F2	h ²
陽気な	↔ 陰気な	0.79	0.00	0.63
あたたかい	↔ つめたい	0.76	0.38	0.72
明るい	↔ 暗い	0.75	0.11	0.58
生き生きとした	↔ 生気がない	0.69	0.19	0.51
進歩的な	↔ 保守的な	0.66	0.20	0.47
正直な	↔ ずるい	0.65	0.36	0.49
豊かな	↔ 貧しい	0.63	0.29	0.53
親切な	↔ 不親切な	0.61	0.40	0.56
おおらか	↔ きつい	0.60	0.25	0.42
充実した	↔ 空虚な	0.58	0.34	0.45
楽しい	↔ 苦しい	0.56	0.23	0.37
魅力的な	↔ 魅力的でない	0.53	0.37	0.42
堅い	↔ 柔らかい(R)	-0.38	0.03	0.14
知的な	↔ 知的でない	0.17	0.71	0.54
有能な	↔ 無能な	0.27	0.68	0.54
勤勉な	↔ 怠慢な	0.03	0.64	0.41
冷静な	↔ 衝動的な	0.26	0.63	0.47
礼儀正しい	↔ 行儀悪い	0.15	0.63	0.42
慎重な	↔ 軽率な	0.10	0.53	0.29
高尚な	↔ 低俗な	0.22	0.49	0.29
理性的な	↔ 感情的な	0.10	0.47	0.23
清潔な	↔ 不潔な	0.35	0.41	0.29
寄与率(%)		25.9	18.5	44.4

(注)項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

2) 子ども観に関する項目の検討

子ども観に関する 21 項目についても、7 件法 (SD 法形式で、非常に、かなり、少し、どちらともいえない、少し、かなり、非常に) で回答を求めた。そして、教職観の場合と同様の手続きによって因子分析 (主因子法、バリマックス回転) を行った。その結果、各因子の解釈可能性から 2 つの因子を主因子解とし、0.40 以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表 2-4-1-2 に示すとおりである。

第 1 因子 (11 項目) は、偏見がなく、しかも周りからの統制を受けず、自由に活発な子どもの姿を表している項目が多いことから、「自由・活発性」と命名した。また、第 2 因子 (8 項目) は、規律と社会性をもった従順な子どもの様子を表していると解釈し、「規律・社会性」と命名した。

また、尺度の信頼性を調べるために、Cronbach の α 係数を算出したところ、第 1 因子では.86、第 2 因子では.74 の値が得られ、良好な内的整合性が確認された。したがって、子ども観に関する項目では、「自由・自発性」因子 (得点レンジ: 11~77 点) と「規律・社会性」因子 (得点レンジ: 8~56 点) の 2 つの下位尺度が作成された。

表2-4-1-2 子ども観に関する因子分析結果(バリマックス回転後)

		F1	F2	h ²
遊び上手	←→ 遊び下手	0.74	0.13	0.57
発想が豊か	←→ 発想が貧しい	0.66	0.16	0.43
気力がある	←→ 無気力である	0.62	0.08	0.43
素直である	←→ ひねくれている	0.57	0.43	0.49
観察力がある	←→ 観察力がない	0.57	0.15	0.34
遊びが好き	←→ 遊びが嫌い	0.55	-0.05	0.25
自分で考える	←→ 自分では考えない	0.55	0.24	0.37
仲間づくりが上手	←→ 仲間づくりが下手	0.52	0.18	0.41
正直である	←→ 嘘つきである	0.50	0.28	0.35
かわいい	←→ にくい	0.47	0.30	0.30
自分から行動する	←→ 自分から行動しない	0.43	0.11	0.24
大人っぽい	←→ 子どもっぽい(R)	-0.31	0.12	0.14
協調性がある	←→ 自分勝手である	0.08	0.67	0.43
いじめが嫌い	←→ いじめが好き	0.06	0.57	0.34
忍耐力がある	←→ 忍耐力がない	0.15	0.47	0.26
責任感がある	←→ 責任感がない	0.12	0.47	0.31
協力的である	←→ 非協力的である	0.34	0.46	0.30
安心できる	←→ 怖い	0.07	0.46	0.19
でしゃばらない	←→ 生意気である	-0.01	0.45	0.22
従順である	←→ 反抗的である	0.21	0.42	0.20
頼りになる	←→ 頼りにならない	0.04	0.32	0.17
寄与率(%)		18.4	12.7	31.1

(注)項目中の(R)は、逆転項目を意味する。

3) 教師として必要とされる資質能力に関する自信度

教師に必要な資質能力に関する 50 項目について自信度を 5 件法 (1.自信がない、2.あまり自信がない、3.どちらともいえない、4.少し自信がある、5.自信がある) で回答を求めた。これらの項目についても教職観と同様の手続きで因子分析 (主因子法、バリマックス回転) を行った。その結果、各因子の解釈可能性から 4 因子を主因子解とし、0.40 以上の因子負荷量を示す項目を採用した。バリマックス回転後の結果は、表 2-4-1-3 に示した。

第 1 因子 (22 項目) は、教師が児童生徒の内面を理解しながら実践的な教育活動を展開していくのに必要な能力を表していると解釈し、「実践的指導力」と命名した。第 2 因子 (7 項目) は、教師が人々とのよりよい対人関係や人間関係を築くために必要な能力を表していると解釈し、「対人関係能力」と命名した。第 3 因子 (6 項目) は教師自らが自発的、積極的に行動しようとする能力を表していると解釈し、「自発的行動力」と命名した。第 4 因子 (6 項目) は、教師の人間理解に関わる能力を表していると解釈し、「人間理解力」と命名した。

これらの因子について Cronbach の α 係数を算出したところ、第 1 因子で.92、第 2 因子で.79、第 3 因子で.79、第 4 因子で.69 の値が得られた。第 4 因子の値はやや低いが、ほぼ

内的整合性が認められる因子として取り扱うこととした。したがって、教師に必要な資質能力に関する項目では、「実践的指導力」因子（得点レンジ：22～110点）、「対人関係能力」因子（得点レンジ：7～35点）、「自発的行動力」因子（得点レンジ：6～30点）、「人間理解力」因子（6～30点）の4つの下位尺度が作成された。

表2-4-1-3 教師として必要とされる資質能力に関する因子分析結果（バリマックス回転後）

	F1	F2	F3	F4	h ²
49 社会での出来事と教育の関係を頭に入れて指導ができる	0.69	-0.10	0.15	0.10	0.51
51 自分から子どもたちに質問し、学習意欲を高めることができる	0.67	0.08	0.18	0.17	0.51
39 子どもの行動に何か生じればすぐに対処できる	0.65	0.08	0.17	0.05	0.45
45 子どもの個人差に配慮した指導ができる	0.64	0.24	0.00	0.12	0.48
57 既成の科目(枠)にとらわれないで総合的な視点に立って指導ができる	0.62	-0.02	0.33	0.03	0.49
43 子どもたちの能力を調べて指導の参考にすることができる	0.61	0.18	0.01	0.22	0.45
44 社会問題に注目し、それを指導内容に取り入れることができる	0.61	-0.04	0.17	0.09	0.41
34 子どもが理解しやすいように指導内容を組み立て、配列できる	0.58	0.20	0.24	0.04	0.43
21 自分を客観的に評価することができる	0.57	0.10	0.17	-0.06	0.37
50 一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする指導観を持っている	0.57	0.16	0.11	0.15	0.38
30 子どもたちのつまずきが発見できる	0.56	0.11	0.22	0.21	0.42
36 子どもたちの評価を自分の経験とカンに基づいて行うことができる	0.55	0.13	0.25	0.03	0.39
38 子どもの性格や行動を指導の際に考慮できる	0.54	0.45	-0.02	0.06	0.50
40 子どもの興味・関心を把握することができる	0.48	0.34	0.15	0.15	0.39
37 あらかじめ指導目標を設定して指導ができる	0.47	0.36	0.08	0.04	0.36
56 形式陶冶と実質陶冶の違いを理解しながら指導ができる	0.47	-0.04	0.13	-0.02	0.24
46 自分の教育観や子ども観を持っている	0.44	0.08	0.13	0.09	0.22
55 活動内容の妥当性や有用性について検討することができる	0.43	0.19	0.23	0.27	0.35
32 新しい指導技術を積極的に身につけることができる	0.43	0.19	0.37	0.17	0.39
26 子どもたちに適切で正しい声かけができる	0.42	0.26	0.31	0.17	0.37
52 子どもからの質問に対して、誠心誠意答えることができる	0.42	0.20	0.20	0.25	0.32
29 野外活動の内容について正しい知識を持っている	0.40	-0.16	0.36	0.01	0.32
20 柔軟に物事が考えられる	0.36	0.22	0.30	-0.07	0.28
25 誰に対してもわけへだてなく接することができる	0.09	0.61	0.26	0.08	0.45
24 みんなと協力して物事を行うことができる	0.15	0.60	0.35	0.21	0.54
41 子どもの意見は謙虚に受けとめることができる	0.22	0.57	-0.01	0.29	0.45
10 関心がなくても人の話に耳を傾けることができる	-0.07	0.53	0.06	0.11	0.30
22 みんなで決めたルールは必ず守ることができる	0.06	0.51	0.07	0.32	0.37
42 理解の遅い子どもには、時間をかけて指導することができる	0.32	0.49	-0.02	0.23	0.40
4 優しさ・思いやりをもって人に接することができる	0.16	0.42	0.20	0.34	0.36
47 子どもの失敗に対して寛容に対処できる	0.34	0.34	0.23	0.16	0.31
2 何事に対しても積極的に行動できる	0.23	0.25	0.69	-0.01	0.59
12 自主的・自発的に行動できる	0.27	0.05	0.67	0.03	0.53
1 その場その場に応じて行動できる	0.40	0.02	0.56	-0.07	0.48
23 同世代の人と容易に仲間づくりができる	0.33	0.46	0.50	-0.09	0.58
14 誰に対しても挨拶ができる	0.05	0.20	0.43	0.42	0.40
16 年齢や世代に関係なく人間関係を築くことができる	0.32	0.22	0.41	0.29	0.41
3 目先のことよりも目標に向かって頑張れる	0.21	0.21	0.38	0.27	0.30
6 自分はなくてはならない存在であると思える	0.34	-0.17	0.37	0.13	0.30
54 自分の人生観に基づいて、子どもたちの相談相手になれる	0.30	0.22	0.35	0.33	0.37
7 気持ちは安定している	0.10	0.27	0.32	0.22	0.23
15 自分の立場をわきまえた行動や発言ができる	0.28	0.17	0.30	0.13	0.21
8 人間一人ひとりがかけがえのない存在であると思える	-0.02	0.19	0.04	0.59	0.39
19 物事を行うには順序が必要であると思える	0.14	-0.02	0.05	0.52	0.29
18 何事にも苦労が必要であると思える	0.03	0.17	0.00	0.51	0.29
11 人間が好きである	-0.04	0.30	0.29	0.48	0.41
9 思い通りにならないことがあっても我慢できる	-0.05	0.37	-0.10	0.41	0.32
33 子どもたちの行動を絶えず観察することができる	0.37	0.34	0.20	0.40	0.46
17 一見、無意味なことに理由があると思える	0.20	0.05	-0.03	0.39	0.19
31 指導後に反省を絶えず行い、記録を残すことができる	0.23	0.31	0.17	0.37	0.32
寄与率(%)	16.2	8.3	7.9	6.3	38.6

(2) 主免教育実習の事前指導としての有効性

実習生にとって2年次の実地教育Ⅱの実習が3年次の実地教育Ⅲと4年次の実地教育Ⅳの事前指導としてどの程度有効であったのかを調べるために、実地教育Ⅲの事後調査のなかに「実地教育Ⅱの観察参加実習は、今のあなたにとって、実地教育Ⅲの事前指導として意義があったと思いますか」という設問を設け、5件法で回答を求めた。また、実地教育Ⅳの事後調査のなかにも「実地教育Ⅱの観察参加実習は、今のあなたにとって、実地教育Ⅳの事前指導として意義があったと思いますか」という設問を設け、5件法で回答を求めた。その結果、表2-4-2に示すように、前者の設問で「意義がある」あるいは「少し意義がある」と答えた実習生のうち、後者の設問でもそれらに回答した実習生は51名であった。逆に、前者の設問で「どちらともいえない」「あまり意義がない」「意義がない」に回答した実習生のうち、後者の設問でもそれらに答えた実習生は47名であった。以下、前者の51名を「有効群」、後者の47名を「非有効群」として比較分析を行った。

表2-4-2 実地教育Ⅲと実地教育Ⅳに対する実地教育Ⅱの意義感

		実地教育Ⅳに対する実地教育Ⅱの意義感					合計
		5.意義がある	4.少し意義がある	3.どちらともいえない	2.あまり意義がない	1.意義がない	
ⅡⅢ の 意 対 義 す 感 る	5.意義がある	13	13	11	8	4	49
	4.少し意義がある	8 (有効群)	17	22	13	6	66
	3.どちらともいえない	4	6	11	15	4	40
	2.あまり意義がない	3	1	1	10	1	16
	1.意義がない	0	0	1	0 (非有効群)	4	5
合計		28	37	46	46	19	176

(3) 社会教育施設における観察参加実習が主免教育実習にもたらす成果

1) 教職志望度と教職適性度

実地教育Ⅱの有効性の有無が実習生の教職志望度にどのような差異をもたらすのかを明らかにするために、各調査時期の教職志望度を5件法(1.教師になりたくない、2.できれば教師になりたくない、3.どちらともいえない、4.できれば教師になりたい、5.教師になりたい)でたずね、その結果を平均値で示したものが表2-4-3である。教職志望度について群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、群の主効果のみが有意であった($F(1,96)=18.22, p<.01$)。

また、教職適性度についても5件法(1.教師に向いていないと思う、2.あまり教師に向いていないと思う、3.どちらともいえない、4.少し教師に向いていると思う、5.教師に向いていると思う)でたずね、その平均値を調査時期ごとに示した。群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、群の主効果($F(1,89)=15.28, p<.01$)と調査時期の主効果($F(4,356)=4.91, p<.01$)が有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅲ前<実地Ⅳ後、実地Ⅲ後<実地Ⅳ後において有意という結果が得られた

(MSe=0.53, $p<.05$, LSD=.021)。

表2-4-3 教職志望度と教職適性度

		有効群					非有効群				
		実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅳ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅳ後
教職志望度	平均値	4.27	4.37	4.41	4.47	4.47	3.77	3.72	3.60	3.45	3.79
	SD	0.93	0.93	0.75	0.78	0.94	1.02	1.09	1.21	1.43	1.47
	N	51	51	51	51	51	47	47	47	47	47
教職適性度	平均値	3.36	3.62	3.40	3.55	3.79	2.93	3.02	2.73	2.82	3.20
	SD	0.95	0.81	0.84	0.89	0.99	1.05	1.14	0.99	0.93	1.08
	N	47	47	47	47	47	44	44	44	44	44

2) 教職観

表 2-4-4 は、教職観の2つの下位尺度である「肯定的人格性」因子と「知的専門職性」因子の各項目について、7件法の左から7～1点を与え、その合計得点の平均値を示したものである。群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、「肯定的人格性」因子では群の主効果($F(1,92)=5.83$, $p<.05$)と調査時期の主効果($F(4,368)=28.11$, $p<.01$)が有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ前、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後<実地Ⅳ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅳ後において有意という結果が得られた(MSe=58.07, $p<.05$, LSD=2.20)。

また、「知的専門職性」因子についても2要因分散分析を行ったところ、群の主効果($F(1,88)=9.43$, $p<.01$)と調査時期の主効果($F(4,352)=8.91$, $p<.01$)が有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ前、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後において有意という結果が得られた(MSe=23.84, $p<.05$, LSD=1.45)。

表2-4-4 教職観の各因子の平均得点

		有効群					非有効群				
		実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅳ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅳ後
肯定的人格性 (12項目)	平均値	58.85	65.10	63.02	68.19	68.17	53.93	61.02	58.30	63.02	65.52
	SD	12.42	11.80	11.23	9.44	9.77	10.71	13.04	9.24	10.02	10.54
	N	48	48	48	48	48	46	46	46	46	46
知的専門職性 (9項目)	平均値	45.62	48.04	47.94	51.28	49.08	43.00	44.73	44.73	45.28	46.48
	SD	7.07	6.48	5.16	6.91	7.00	7.60	7.52	6.69	7.47	7.26
	N	50	50	50	50	50	40	40	40	40	40

3) 子ども観

表 2-4-5 は、子ども観に関する下位尺度である「自由・活発性」因子と「規律・社会性」因子の各項目について、7件法の左から7～1点を与え、その合計得点の平均値を示したものである。「自由・活発性」について群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、群の主効果に有意差は認められなかったが、調査時期の主効果($F(4,360)=15.95$, $p<.01$)は有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ前、実地Ⅱ

前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前>実地Ⅳ後において有意という結果が得られた(MSe=43.84, p<.05, LSD=1.93)。

また、「規律・社会性」因子についても2要因分散分析を行った結果、群の主効果(F(1,91)=5.11, p<.05)と調査時期の主効果(F(4,364)=18.29, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ前、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後<実地Ⅳ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅳ後において有意という結果が得られた(MSe=20.39, p<.05, LSD=1.31)。

表2-4-5 子ども観の各因子の平均得点

		有効群					非有効群				
		実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅳ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅳ後
自由・活発性 (11項目)	平均値	54.68	60.91	58.28	63.49	60.36	55.00	59.27	57.11	61.00	57.16
	SD	10.28	7.84	8.13	7.96	8.17	8.57	8.88	10.18	9.46	9.16
	N	47	47	47	47	47	45	45	45	45	45
規律・社会性 (8項目)	平均値	29.60	33.23	31.71	35.98	34.81	29.07	31.00	30.24	32.69	32.33
	SD	6.73	7.97	5.37	5.59	5.96	4.21	5.82	4.62	5.25	5.51
	N	48	48	48	48	48	45	45	45	45	45

4) 教師として必要とされる資質能力に関する自信度

表2-4-6は、教師として必要とされる資質能力の下位尺度である「実践的指導力」「対人関係能力」「人間理解力」「自発的行動力」の各因子の項目について、自信度の5件法を1～5点で配点し、その平均値を示したものである。群×調査時期の2要因分散分析を行った結果、「実践的指導力」因子では群の主効果(F(1,77)=7.07, p<.05)と調査時期の主効果(F(4, 308)=7.94, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅳ後において有意という結果が得られた(MSe=66.57, p<.05, LSD=2.58)。

「対人関係能力」因子では、群の主効果(F(1,91)=8.18, p<.01)と調査時期の主効果(F(4,364)=6.36, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅱ後<実地Ⅲ後、実地Ⅱ後<実地Ⅳ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅳ後において有意という結果が得られた(MSe=7.46, p<.05, LSD=0.79)。

「自発的行動力」因子では、群の主効果(F(1,91)=8.56, p<.01)と調査時期の主効果(F(4,364)=12.02, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅱ後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅱ後>実地Ⅲ前、実地Ⅱ後<実地Ⅳ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅳ後、実地Ⅲ後<実地Ⅳ後において有意という結果が得られた(MSe=6.55, p<.05, LSD=0.74)。

「人間理解力」因子では、群の主効果(F(1,90)=9.01, p<.01)と調査時期の主効果(F(4,360)=7.10, p<.01)が有意であった。LSD法による多重比較では、実地Ⅱ前<実地Ⅱ

後、実地Ⅱ前<実地Ⅲ後、実地Ⅱ前<実地Ⅳ後、実地Ⅲ前<実地Ⅲ後、実地Ⅲ前<実地Ⅳ後において有意という結果が得られた(MSe=4.93, p<.05, LSD=0.65)。

表2-4-6 教師として必要される資質能力の各因子の平均得点

		有効群					非有効群				
		実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅳ後	実地Ⅱ前	実地Ⅱ後	実地Ⅲ前	実地Ⅲ後	実地Ⅳ後
実践的指導力 (22項目)	平均値	68.95	74.83	69.48	73.31	73.02	62.51	67.57	62.68	65.65	68.54
	SD	12.72	13.89	14.61	13.6	13.77	9.22	12.42	10.44	14.88	12.21
	N	42	42	42	42	42	37	37	37	37	37
対人関係能力 (7項目)	平均値	27.18	27.43	27.45	28.53	28.27	24.98	25.25	25.09	26.14	27.09
	SD	4.32	4.23	4.56	4.2	3.97	3.84	4.06	3.99	4.55	4.28
	N	49	49	49	49	49	44	44	44	44	44
自発的行動力 (6項目)	平均値	21.28	22.91	21.45	22.66	23.11	19.17	20.41	19.7	20.39	21.96
	SD	4.2	4.05	4.35	4.12	3.89	3.43	4.24	3.30	3.96	3.36
	N	47	47	47	47	47	46	46	46	46	46
人間理解力 (6項目)	平均値	23.53	24.72	24.51	25.53	25.28	22.44	23.02	22.07	23.07	23.51
	SD	3.85	3.70	3.31	3.23	3.13	2.98	3.28	3.88	4.17	4.05
	N	47	47	47	47	47	45	45	45	45	45

5) 実地教育Ⅲの教育的意義観及びそれに対する実地教育Ⅱの関係度

表2-4-7は、3年次の実地教育Ⅲの後にその実習の教育的意義観を5件法(1.そう思わない、2.あまりそう思わない、3.どちらともいえない、4.少しそう思う、5.そう思う)でたずね、その平均値を示したものである。表2-4-7より、すべての項目で非有効群より有効群の方が高い値を示し、有効群は「14.子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができる」「19.今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ」「21.これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる」の3項目を除いたほとんどの項目で4.00以上の値となった。また、有効群と非有効群の平均値についてt検定を施した結果、「20.自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」と「18.学級経営の方法・技術が身につく」の項目を除くすべての項目で有意差が認められた。その中で、0.1%水準で有意差が認められた項目は、「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」「1.教職を目指す自覚が身につく」「4.教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」「10.自主性や積極性を培うことに役立つ」「13.人間教育における初等教育の機能と役割について学べる」「9.自己表現力を身につけることができる」「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」「15.自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく」の10項目であった。

表2-4-7 実地教育Ⅲの教育的意義観

	有効群		非有効群		t検定
	平均値 (SD)	N	平均値 (SD)	N	
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.22 (0.88)	51	3.38 (0.90)	47	4.64***
1 教職を目指す自覚が身につく	4.59 (0.73)	51	3.64 (1.26)	47	4.53***
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	4.51 (0.67)	51	3.70 (1.04)	47	4.52***
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	4.49 (0.81)	51	3.77 (0.98)	47	4.00***
5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	4.69 (0.51)	51	4.09 (0.93)	47	3.93***
10 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.41 (0.78)	51	3.74 (0.92)	47	3.88***
13 人間教育における初等教育の機能と役割について学べる	4.22 (0.74)	50	3.54 (1.01)	46	3.74***
9 自己表現力を身につけることができる	4.25 (0.82)	51	3.64 (0.87)	47	3.61***
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	4.33 (0.84)	51	3.66 (1.01)	47	3.61***
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	4.38 (0.81)	50	3.72 (1.04)	47	3.50***
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	4.61 (0.72)	51	4.02 (1.15)	47	2.99**
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.43 (0.76)	51	3.96 (0.91)	47	2.82**
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	4.63 (0.53)	51	4.21 (0.88)	47	2.79**
16 教師の役割について理解が深まる	4.49 (0.67)	51	4.06 (0.85)	47	2.77**
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	3.96 (0.87)	51	3.51 (0.80)	47	2.65**
19 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	3.88 (1.01)	51	3.36 (1.07)	47	2.47*
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	4.31 (0.81)	51	3.91 (0.83)	47	2.40*
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	3.37 (1.08)	51	2.85 (1.12)	47	2.35*
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	4.69 (0.55)	51	4.34 (0.92)	47	2.25*
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	4.59 (0.73)	51	4.23 (0.89)	47	2.17*
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	4.49 (0.76)	51	4.15 (0.98)	47	1.94
18 学級経営の方法・技術が身につく	4.22 (0.70)	51	3.96 (0.75)	47	1.76

(注1) t検定は、t値と両側検定結果を表し、検定結果については、*p<.05、**p<.01、***p<.001を付した。

(注2) 項目は、t値の高い順に整理した。

表 2-4-8 は、実地教育Ⅲの教育的意義観に対して実地教育Ⅱの実習経験がどの程度関係しているのかについて、5 件法 (1.関係していない、2.あまり関係していない、3.どちらともいえない、4.少し関係している、5.関係している) でたずね、その平均値を示したものである。表 8 の有効群の平均値に注目すると、3.50 以上の項目が 14 項目であり、その 14 項目について有効群と無効群の平均値に t 検定を施した結果、「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」「8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」「5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」「4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」「2 子どもを教育することへの使命感が身につく」「14.子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができる」「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」「1.教職を目指す自覚が身につく」「9.自己表現力を身につけることができる」「16.教師の役割について理解が深まる」の 10 項目に有意差が認められた。したがって、この 10 項目の内容は実地教育Ⅱの実習との関係性が強かったことを表していると言えよう。

表2-4-8 実地教育Ⅲの教育的意義観に対する実地教育Ⅱの関係性

	有効群		非有効群		t検定
	平均値 (SD)	N	平均値 (SD)	N	
22 実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる	4.47 (0.70)	51	4.19 (0.88)	47	1.75
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	4.43 (0.76)	51	3.91 (0.91)	47	3.08**
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.29 (0.64)	51	3.70 (0.91)	47	3.70***
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.18 (0.89)	51	3.91 (0.83)	47	1.50
5 学校園の子どもの理解と交流の仕方が学べる	4.14 (0.93)	50	3.53 (1.14)	47	2.89**
10 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.10 (0.88)	51	3.87 (0.77)	47	1.35
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	4.08 (1.00)	51	3.45 (1.06)	47	3.04**
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	4.04 (0.98)	51	3.45 (1.10)	47	2.82**
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	3.98 (0.91)	51	3.60 (1.12)	47	1.86
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	3.90 (0.81)	51	3.40 (0.85)	47	2.97**
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.82 (0.97)	51	3.04 (1.08)	47	3.76***
1 教職を目指す自覚が身につく	3.80 (1.10)	51	3.21 (1.18)	47	2.58*
9 自己表現力を身につけることができる	3.78 (0.83)	51	3.40 (0.97)	47	2.09*
16 教師の役割について理解が深まる	3.76 (0.93)	51	3.23 (0.98)	47	2.75**
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	3.39 (1.00)	51	3.00 (1.00)	47	1.94
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	3.22 (1.14)	51	2.64 (1.11)	47	2.54*
13 人間教育における初等教育の機能と役割について学べる	3.20 (1.04)	51	3.00 (1.10)	46	0.90
19 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	3.10 (1.04)	51	2.72 (1.12)	47	1.72
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	2.98 (0.93)	51	2.40 (0.95)	47	3.04**
18 学級経営の方法・技術が身につく	2.90 (1.15)	51	2.36 (1.05)	47	2.42*
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	2.50 (1.17)	50	2.53 (1.18)	47	-0.13
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	2.39 (1.47)	51	2.09 (1.32)	47	1.09

(注1) t検定は、t値と両側検定結果を表し、検定結果については、*p<.05、**p<.01、***p<.001を付した。

(注2) 項目は、有効群の平均値の高い順に整理した。

6) 実地教育Ⅳの教育的意義観及びそれに対する実地教育Ⅱの関係度

表 2-4-9 は、4 年次の実地教育Ⅳの後にその実習の教育的意義観を 5 件法 (1. そう思わない、2. あまりそう思わない、3. どちらともいえない、4. 少しそう思う、5. そう思う) で尋ね、その平均値を示したものである。表 2-4-9 より、非有効群よりも有効群の方が平均値は高く、有効群では「21. これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる」と「19. 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ」の 2 項目を除くすべての項目で 4.00 以上の平均値を示した。また、有効群と非有効群の平均値について t 検定を施した結果、「8. 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」「12. 教育についての自分の考えが持てるようになる」「21. これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる」「9. 自己表現力を身につけることができる」「11. 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ」の 5 項目で有意差が認められた。

表2-4-9 実地教育Ⅳの教育的意義観

	有効群			非有効群			t検定
	平均値	(SD)	N	平均値	(SD)	N	
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.37	(0.75)	51	3.72	(0.93)	47	3.83***
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	4.47	(0.70)	51	3.91	(0.88)	47	3.47***
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	3.43	(1.27)	51	2.83	(1.07)	47	2.54*
9 自己表現力を身につけることができる	4.20	(0.85)	51	3.81	(0.88)	47	2.22*
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	4.67	(0.55)	51	4.40	(0.71)	47	2.03*
10 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.43	(0.64)	51	4.15	(0.88)	47	1.82
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	4.43	(0.81)	51	4.11	(0.98)	47	1.80
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.47	(0.67)	51	4.19	(0.90)	47	1.75
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	4.41	(0.67)	51	4.11	(1.05)	47	1.73
22 実習校の教育実践に関して指導担当教諭と協力し合う姿勢が養われる	4.49	(0.64)	51	4.19	(1.10)	47	1.63
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	4.61	(0.57)	51	4.40	(0.77)	47	1.50
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	4.63	(0.60)	51	4.45	(0.69)	47	1.39
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	4.43	(0.70)	51	4.21	(0.88)	47	1.35
19 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	3.57	(1.25)	51	3.23	(1.22)	47	1.34
5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	4.59	(0.73)	51	4.40	(0.74)	47	1.24
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	4.14	(0.73)	50	3.96	(0.96)	47	1.06
16 教師の役割について理解が深まる	4.56	(0.61)	50	4.43	(0.80)	47	0.93
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	4.30	(0.71)	50	4.15	(0.88)	47	0.93
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	4.53	(0.70)	51	4.38	(0.87)	47	0.92
18 学級経営の方法・技術が身につく	4.22	(0.86)	51	4.06	(0.82)	47	0.90
13 人間教育における初等教育の機能と役割について学べる	4.08	(0.82)	51	3.94	(0.85)	47	0.85
1 教職を目指す自覚が身につく	4.61	(0.67)	51	4.49	(1.02)	47	0.69
23 地域に根ざした実習校の教育実践について理解が深まる	4.39	(0.78)	51	4.34	(0.89)	47	0.31

(注1) t検定は、t値と両側検定結果を表し、検定結果については、*p<.05、**p<.01、***p<.001を付した。

(注2) 項目は、t値の高い順に整理した。

表 2-4-10 は、実地教育Ⅳの教育的意義観に対して実地教育Ⅱの実習経験がどの程度関係しているのかを 5 件法 (1.関係していない、2.あまり関係していない、3.どちらともいえない、4.少し関係している、5.関係している) でたずね、その平均値を示したものである。表 2-4-10 より、実地教育Ⅲの場合と同様に、有効群で平均値 3.50 以上の項目を抽出すれば、「3. 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」「7.任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」「8. 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」「10.自主性や積極性を培うことに役立つ」「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」「9.自己表現力を身につけることができる」「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」「14.子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる」「20.自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」「4.教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」の 11 項目であった。また、この 11 項目について有効群と非有効群の平均値に t 検定を施した結果、すべての項目で有意差が認められた。

表2-4-10 実地教育Ⅳの教育的意義観に対する実地教育Ⅱの関係性

	有効群			非有効群			t検定
	平均値 (SD)	N		平均値 (SD)	N		
3 幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる	4.14 (0.88)	51		3.32 (1.02)	47		4.43***
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.02 (0.88)	51		3.46 (0.96)	46		3.01**
8 集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.04 (0.94)	51		3.35 (1.02)	46		3.49***
10 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.00 (0.87)	51		3.28 (1.03)	46		3.69***
5 学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる	3.92 (1.04)	51		3.07 (1.06)	46		4.02***
9 自己表現力を身につけることができる	3.84 (0.93)	51		3.15 (0.97)	46		3.60***
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.78 (0.95)	50		2.41 (1.02)	46		6.77***
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	3.75 (0.94)	51		2.79 (1.20)	47		4.39***
14 子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる	3.74 (0.94)	50		3.09 (1.04)	45		3.20**
20 自分の教職への適性を見極めるのに役立つ	3.62 (0.99)	50		2.67 (1.23)	45		4.20***
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	3.59 (1.04)	51		2.52 (1.03)	46		5.07***
16 教師の役割について理解が深まる	3.46 (1.16)	50		2.53 (1.14)	45		3.91***
1 教職を目指す自覚が身につく	3.45 (1.12)	51		2.32 (1.07)	47		5.12***
13 人間教育における初等教育の機能と役割について学べる	3.28 (1.23)	50		2.20 (1.06)	45		4.57***
22 実習校の教育実践に関して指導担当教諭と協力し合う姿勢が養われる	3.30 (1.20)	50		2.36 (1.17)	45		3.88***
15 自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく	3.20 (1.09)	50		2.31 (1.00)	45		4.14***
23 地域に根ざした実習校の教育実践について理解が深まる	3.08 (1.26)	51		2.33 (1.26)	45		2.89**
11 教師に求められる授業指導の方法・技術の修得に役立つ	2.98 (1.24)	50		2.20 (1.09)	46		3.29***
19 今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ	2.96 (1.14)	50		2.33 (1.09)	45		2.73**
18 学級経営の方法・技術が身につく	2.74 (1.24)	50		1.98 (1.01)	45		3.26**
21 これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる	2.62 (1.19)	50		2.00 (0.95)	45		2.81**
17 教材やカリキュラムの内容についての理解が深まる	2.52 (1.23)	50		1.98 (1.10)	45		2.25*
6 教材研究や指導案の書き方の修得に役立つ	2.31 (1.38)	51		1.87 (1.07)	46		1.78

(注1) t検定は、t値と両側検定結果を表し、検定結果については、*p<.05、**p<.01、***p<.001を付した。

(注2) 項目は、有効群の平均値の高い順に整理した。

第5節 社会教育施設での実習後に教職志望学生が青少年指導ボランティアを経験することの効果

1 研究の方法

(1) 調査の方法

本節の研究は、兵庫教育大学初等教育教員養成課程2年次生208名を対象に実施した「実地教育Ⅱに関する調査」(質問紙調査)と4年次生205名を対象に実施した「実地教育課程に関する総括調査」(質問紙調査)で得られたデータに基づいている。

2年次生の調査時期は、事前調査については1泊2日の事前指導を受けた直後に学生に配布し、1998(平成10)年6月12日～19日の間に提出してもらった。事後調査については各参加コースの実習期間が同年7月21日～8月13日の間で異なって設定されているため、各参加コースの終了時から1週間後に実習記録と一緒に提出してもらうことにした。本研究で扱う2年次生データは、事前調査と事後調査が共に回収できたデータであり、その回答数は204(98.1%)であった。

また、4年次生の調査時期は、本学の教育実習カリキュラムをすべて修了した同年10月28日に2年次生調査に準じた調査を実施した。回収できた回答数は185(90.2%)であった。

(2) 研究の手順

最初に、実地教育Ⅱの全体的な効果を明らかにするために、(1)実地教育Ⅱにおいて野外活動等の観察参加実習を行うことについての賛否、(2)実地教育Ⅱの教育的意義、(3)教職と野外活動等の指導との関係について2年次生の事前・事後調査、4年次生の総括調査の結

果の相違に注目する。

次に、実地教育Ⅱ修了後にボランティアで指導補助者として青少年教育活動に参加した経験がある4年次生の参加回数と動機を概観する。そして、将来教員になった際、青少年指導ボランティアとして活躍する可能性が高い学生を抽出するために、本年度の教員採用試験の結果が明らかとなった時点での教職志望学生（採用予定者を含む）の中から、実地教育Ⅱ修了後に指導補助ボランティアの経験がある学生とそうでない学生を分類する。再度上述の諸点とボランティア観に関する2つの学生群の相違点を明確にし、教員養成における実地教育Ⅱの教育的意義と、その実習後に指導補助ボランティアとして青少年教育活動に参加することの効果について考察する。

2 研究の結果及び考察

(1) 青少年教育活動への観察参加実習に関する全体的な効果

1) 実地教育Ⅱにおいて野外活動等の観察参加実習を行うことについての賛否

表 2-5-1 は、実地教育Ⅱにおいて社会教育の場で野外活動等への観察参加実習を行うことについての賛否を5件法（1.反対である、2.どちらかと言えば反対である、3.どちらともいえない、4.どちらかと言えば賛成である、5.賛成である）で尋ね、その回答を平均値で示したものである。表 2-5-1 より、すべての時期区分でおおむね「賛成である」という回答が得られているが、分散分析及び多重比較（Ryan 法）を行った結果、実習前－後、実習後－4年次生、そして実習前－4年次生で有意差が認められた。

表2-5-1 実地教育Ⅱで野外活動等の実習を行うことについての賛否

2年次生(前) (N=204)	2年次生(後) (N=204)	4年次生 (N=185)		多重比較		
平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)	F値	前-後	後-4年	前-4年
4.47 (0.74)	4.69 (0.62)	4.28 (0.94)	13.61**	**	**	*

(注)分散分析及び多重比較の結果は、有意差が認められた場合のみ、* $p < 0.05$ 、** $p < 0.01$ を付した。

2) 実地教育Ⅱの教育的意義観

表 2-5-2 は、実地教育Ⅱに関する教育的意義について5件法（1.そう思わない、2.あまりそう思わない、3.どちらともいえない、4.少しそう思う、5.そう思う）で尋ね、2年次生（実習後）の平均値の高い順に示したものである。表 2-5-2 より、実習前よりも実習後の方がほとんどの項目で「そう思う」と回答する傾向が強くなる。特に「7.任された仕事を成し遂げる責任感が身につく」「14.教師以外の社会教育の専門職の人たちから色々なことが学べる」「6.自主性や積極性を培うことに役立つ」「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」といった項目では、実習前－後に5%水準で有意差が認められた。しかし、多くの項目で、実習後－4年次生、あるいは実習前－4年次生でも有意差が認められた。

表2-5-2 実地教育Ⅱの教育的意義観

	2年次生(前)	2年次生(後)	4年次生	F値	多重比較		
	(N=203)	(N=204)	(N=185)		前-後	後-4年	前-4年
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)				
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.24 (0.79)	4.39 (0.79)	4.30 (0.77)	1.97			
14 教師以外の社会教育の専門職の人たちから色々なことが学べる	4.17 (0.82)	4.36 (0.80)	4.17 (0.88)	3.70*	*	*	
3 幼児・指導・生徒等の対象の理解に役立つ	4.28 (0.74)	4.34 (0.78)	4.21 (0.86)	1.36			
18 子どもとの交流の仕方が学べる	4.36 (0.68)	4.33 (0.78)	4.19 (0.84)	2.62			
8 集団活動でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.21 (0.84)	4.30 (0.85)	4.14 (0.85)	1.72			
6 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.06 (0.80)	4.23 (0.83)	4.21 (0.83)	2.26			
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	4.03 (0.94)	4.07 (0.91)	3.38 (1.13)	29.54**	**	**	
10 思いやりや優しさなど人間性を培うことができる	4.03 (0.84)	4.06 (0.92)	3.99 (0.90)	0.29			
11 人それぞれ価値観が違うことに気づき、認めるようになる	3.88 (0.90)	4.06 (0.92)	3.91 (0.92)	2.17			
5 学習指導や生徒指導に役立つ	3.93 (0.91)	4.04 (0.89)	3.45 (1.10)	20.29**	**	**	
15 学校での子どもたちの体験学習、現在の学校教育を見直す機会になる	3.98 (0.85)	4.04 (0.95)	3.82 (1.05)	2.91			
20 学校行事やイベント等の企画運営能力が身につく	3.88 (0.97)	4.00 (0.87)	3.73 (0.99)	3.97*	**		
1 教職を目指す自覚が身につく	3.87 (1.08)	3.99 (1.01)	2.89 (1.18)	58.66**	**	**	
17 学校での子どもたちの体験学習への適切な対応ができる	4.00 (0.85)	3.99 (0.82)	3.90 (0.94)	0.73			
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	3.83 (1.00)	3.98 (0.96)	3.38 (1.22)	16.40**	**	**	
16 子どもを心をつかんだ幅広い教育を行う自信がつく	3.91 (0.86)	3.92 (0.94)	3.68 (0.98)	4.05*	*	*	
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.67 (1.07)	3.89 (0.91)	3.16 (1.05)	26.01**	**	**	
9 自己表現力を身につけることができる	3.80 (0.95)	3.86 (0.96)	3.54 (0.96)	6.24**	**	**	
19 地域のボランティア活動への参加意欲がわく	3.59 (1.08)	3.75 (1.10)	3.45 (1.10)	3.46*	**		
13 社会教育施設の教育的機能について学べる	3.67 (0.97)	3.72 (0.90)	3.77 (1.01)	0.48			

(注1)分散分析及び多重比較の結果は、有意差が認められた場合のみ、*p<0.05、**p<0.01を付した。

(注2)項目の配列は、2年次生(事後)の平均値の高い順に整理し直した。

3) 教職と野外活動等の指導との関係

表 2-5-3 は、教職と野外活動等の指導との関係について 3つのレベルの仮定文で尋ね、その 5 件法 (1.したくない、2.できればしたくない、3.どちらともいえない、4.できればしたい、5.したい) の回答を平均値で示したものである。表 2-5-3 より、「もし教職につければ、学校行事等で野外活動等を指導していきたいですか」というレベルよりも、「教職につかなくても、子どもたちに野外活動等の指導をしていきたいですか」というレベルになればなるほど、その回答は否定的になる。そして、各時期区分について分散分析及び多重比較を行ったところ、2年次生の実習前-後に1%水準で有意差が認められ、教職に就くか就かないかに関係なく、青少年教育活動の場で子どもたちに野外活動等の指導をしていきたいという意識が実習後に高くなる。しかし、実習後-4年次生、あるいは実習前-4年次生でも有意差が認められた。

表2-5-3 教職と野外活動等の指導との関係

	2年次生(前)	2年次生(後)	4年次生	F値	多重比較		
	(N=204)	(N=204)	(N=185)		前-後	後-4年	前-4年
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	平均値 (SD)				
もし教職につければ、学校行事等で野外活動等を指導していきたいですか	4.37 (0.73)	4.47 (0.68)	4.09 (0.87)	12.86**	**	**	
もし教職につければ、学校以外の社会教育の場で野外活動等の指導をしていきたいですか	3.89 (0.90)	4.24 (0.76)	3.79 (1.00)	13.98**	**	**	
教職につかなくても、子どもたちに野外活動等の指導をしていきたいですか	3.82 (0.93)	4.09 (0.89)	3.61 (1.00)	12.86**	**	**	*

(注)分散分析及び多重比較の結果は、有意差が認められた場合のみ、*p<0.05、**p<0.01を付した。

以上の結果から、実地教育Ⅱにおいて社会教育の場で野外活動等への観察参加実習を行うことによって、実習前よりも実習後の方が、そうした実習を行うことに賛成し、その実習の教育的意義を認める傾向が強くなり、教職に就くか就かないかに関係なく青少年教育活動の一貫として子どもたちに野外活動等の指導をしていきたいという意識が高まっていた。ところが、すべての教育実習を修了した4年次生にも同様に回答を求めた結果、2年次生の実習後はもちろん、場合によっては2年次生の実習前よりもそれらの意識が低下していた。

しかし、上述の結果だけをもって、教員養成において社会教育の場で野外活動等への観察参加実習を行ったとしても、社会教育で通用する青少年指導ボランティアの育成に寄与していないのではないかという解釈は必ずしも適切ではない。というのも、実地教育Ⅱ修了後も時間を見つけてボランティアで指導補助者として青少年教育活動の場に参加している学生の存在と、教員養成の特殊性から学生の教職志望度と子どもたちへの指導意欲との関連を無視することはできないと考えられるからである。つまり、4年次生は、既に教員志望、進学志望、民間への就職等の今後の進路がほぼ確定しているからである。そこで、これらの観点を採り入れ、再度分析することとした。

(2) 実地教育Ⅱ修了後における青少年指導補助ボランティアとしての経験

1) 指導補助ボランティアとして参加した回数と動機

まず、4年次生に実地教育Ⅱ修了後に指導補助ボランティアとして青少年教育活動に参加した回数と動機について尋ねてみた。

表2-5-4より、185名中77名(41.8%)の学生が実地教育Ⅱ修了後に指導補助ボランティアとしての経験があった。また、参加回数は、1、2回が最も多い。しかし、数名だが10回以上という積極的に参加した学生も存在する。

表2-5-5より、参加した77名の学生の動機には、同級生や先輩に誘われたなどの「外的誘因」、以前から参加したいと思っていたなどの「ちょっと押しほしかった」といったものがあるが、子どもたちと接したいとか、楽しさを味わってほしいと思ったなどの「実地教育Ⅱの影響」によるものもある。なお、少数ではあるが、自分をみがくといった「自己実現のため」という動機もある。

表2-5-4 実地教育Ⅱ修了後における指導補助ボランティア経験の回数

回数	1回	2回	3回	4回	5～6回	7～9回	10回以上	無答	合計
人数	24	18	8	6	7	1	3	10	77

表2-5-5 実地教育Ⅱ修了後における指導補助ボランティア経験の動機(複数回答)

実地教育Ⅱの影響	N=33	外的誘因	N=30	ちょっと押しほしかった	N=16
子どもたちと接したい	15	同級生や先輩に誘われた	19	以前から参加したいと思っていた	7
楽しさを味わってほしいと思った	11	報酬があるから	10	経験したかった	7
学校以外の子どもを見たい	6	代役として	1	掲示板を見た	2
好きだから	1				
自己実現のため	N=5	その他	N=6	(注)表中の数値(N)は、動機の自由記述の内容が複数ある場合、それぞれ独立した動機と見なし、その回答数を示したものである。	
自分をみかく	3	地域社会の人との結びつき	3		
勉強のため	2	もともと指導していた	1		
		ラジオ番組を作りたいかった	1		
		実地教育Ⅳに役立てるため	1		

2) 指導補助ボランティアとしての参加経験の有無と教職志望度

次に、表 2-5-6 に示すように、4 年次生 184 名のデータから、実地教育Ⅱ修了後に指導補助ボランティアとして参加した経験の有無とその時点での教職志望度とのクロス集計を行った。そして、強く「教師になりたい」と回答した 93 名のうち、経験のある学生 42 名と経験のない学生 51 名を抽出し、前者をⅠ群、後者をⅡ群とした。以下では、このⅠ群とⅡ群との比較を通じて分析及び考察を行う。

表2-5-6 実地教育Ⅱ修了後における指導補助ボランティア経験の有無と教職志望度

	教師にな りたくない	できれば 教師にな りたくない	どちらとも いえない	できれば 教師にな りたい	教師にな りたい	合計
指導補助ボランティア経験あり	3	3	13	16	42 →Ⅰ群	77
指導補助ボランティア経験なし	8	9	17	22	51 →Ⅱ群	107
全体	11	12	30	38	93	184

(3) 教職志望学生が実地教育Ⅱ修了後に青少年指導補助ボランティアを経験することの効果

1) 実地教育Ⅱにおいて野外活動等の観察参加実習を行うことについての賛否

実地教育Ⅱにおいて社会教育の場で野外活動等への観察参加実習を行うことについての賛否をⅠ群とⅡ群という新たな観点から統計処理を行い、その結果を示したものが表 2-5-7 である。

表 2-5-7 より、「賛成である」と「どちらかと言えば賛成である」の回答率を合わせると、Ⅰ群では 88.2%、Ⅱ群では 86.3%であり、両者の間に統計的な有意差は認められなかった。そして、2 年次生の実習後と比較すると、少し低い賛成率である。

表2-5-7 実地教育Ⅱにおいて野外活動等の実習を行うことについての賛否(%)

	反対である	どちらかと言え ば反対である	どちらとも いえ ない	どちらかと言え ば賛成である	賛成である	合計
I 群	0.0	2.4	9.5	19.1	69.1	42
II 群	0.0	0.0	13.7	25.5	60.8	51
全体	0.0	1.1	11.8	22.6	64.5	93
2年次生(後)	0.5	0.5	3.9	20.1	75.0	204

($\chi^2=2.23$ df=3 n.s.)

2) 実地教育Ⅱの教育的意義観

しかし、実地教育Ⅱの教育的意義観についても同様の処理を行ってみたところ、2つの特徴が導き出せる(表 2-5-8)。第1の特徴は、Ⅱ群よりもⅠ群の方がほとんどの項目で意義を認める傾向が強いということである。特に、「15.学校以外の教育の場を経験し、現在の学校教育を見直す機会になる」「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」「19.地域のボランティア活動への参加意欲がわく」「5.学習指導や生徒指導に役立つ」は、統計的に有意差が認められる。これらの項目は、4年次生全体の分析では表面化しない項目であり、教職を強く志望し、かつ実地教育Ⅱ修了後に指導補助ボランティアとして青少年教育活動に参加した4年次生固有の項目と言ってよいであろう。

第2の特徴は、上位項目において、2年次生の実習後と比較してもⅠ群の方が「意義があった」と認める傾向が強いということである。「14.教師以外の社会教育の専門職の人たちから色々なことが学べる」は、実習内容を反映して2年次生の実習後の方が高い意義を示しているが、それ以外の上位5項目は、Ⅰ群と2年次生の実習後に共通しており、いずれの項目においてもⅠ群の方が高い意義を示している。

これらの特徴から、Ⅰ群の学生は、「仕事に対する責任感」や「自主性・積極性」「集団活動でのリーダーシップ」に加えて、実地教育Ⅱの基本課題である「児童・生徒理解」に高い意義を認めているほか、「現在の学校教育を見直す機会」「子どもを教育することへの使命感」「地域のボランティア活動への参加意欲」「学習指導や生徒指導に役立つ」など、実地教育Ⅱの発展課題にまで視野を広げて実地教育Ⅱを評価している。換言すれば、実地教育Ⅱを一つの契機にして、その後の指導補助ボランティアとして参加した経験が、学校の中を見つめる眼だけではなく、学校を含めた社会全体から学校教育を見つめる眼を育んでいると推察される。

表2-5-8 実地教育Ⅱの教育的意義観

	I 群 (N=42)		II 群 (N=51)		t検定	2年次生(後) (N=204)	
	平均値	(SD)	平均値	(SD)		平均値	(SD)
7 任された仕事を成し遂げる責任感が身につく	4.55	(0.66)	4.29	(0.67)		4.39	(0.79)
3 幼児・指導・生徒等の対象の理解に役立つ	4.43	(0.73)	4.35	(0.71)		4.34	(0.78)
6 自主性や積極性を培うことに役立つ	4.38	(0.72)	4.35	(0.76)		4.23	(0.83)
18 子どもとの交流の仕方が学べる	4.36	(0.81)	4.37	(0.68)		4.33	(0.78)
8 集団活動でリーダーシップを発揮することに役立つ	4.33	(0.64)	4.12	(0.90)		4.30	(0.85)
14 教師以外の社会教育の専門職の人たちから色々なことが学べる	4.31	(0.89)	4.18	(0.81)		4.36	(0.80)
15 学校以外の教育の場を経験し、現在の学校教育を見直す機会になる	4.21	(0.94)	3.78	(1.00)	*	4.04	(0.95)
10 思いやりややさしさなど人間性を培うことができる	4.19	(0.85)	4.14	(0.66)		4.06	(0.92)
11 人それぞれ価値観が違うことに気づき、認めるようになる	4.19	(0.79)	3.86	(0.82)		4.06	(0.92)
17 学校での子どもたちの体験学習への適切な対応ができる	4.10	(0.87)	3.96	(0.82)		3.99	(1.01)
2 子どもを教育することへの使命感が身につく	4.02	(0.99)	3.35	(1.03)	**	3.98	(0.96)
13 社会教育施設の教育的機能について学べる	4.00	(0.93)	3.67	(0.98)		3.72	(0.90)
16 子ども的心をつかんだ幅広い教育を行う自信がつく	3.98	(0.86)	3.80	(0.91)		3.92	(0.94)
9 自己表現力を身につけることができる	3.95	(0.75)	3.63	(0.88)		3.80	(0.96)
19 地域のボランティア活動への参加意欲がわく	3.93	(0.96)	3.51	(0.98)	*	3.75	(1.10)
20 学校行事やイベント等の企画運営能力が身につく	3.93	(0.96)	3.92	(0.81)		4.00	(0.87)
5 学習指導や生徒指導に役立つ	3.90	(1.02)	3.41	(1.07)	*	4.04	(0.89)
4 教師になるために必要な向上心や探求心が得られる	3.83	(1.04)	3.50	(0.98)		4.07	(0.91)
12 教育についての自分の考えが持てるようになる	3.57	(0.90)	3.22	(1.02)		3.89	(0.91)
1 教職を目指す自覚が身につく	3.45	(1.00)	3.04	(1.14)		3.99	(1.01)

(注1)t検定の結果は、I 群とII 群の平均値に有意差が認められた場合のみ、* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ を付した。

(注2)項目の配列は、I 群の平均値の高い順に整理し直した。

3) ボランティア活動に対するイメージ

表2-5-9は、ボランティア活動に関する24のイメージ項目について5件法(1. そう思わない、2. あまりそう思わない、3. どちらともいえない、4. 少しそう思う、5. そう思う)で回答を求め、I 群、II 群のそれぞれの平均値を示したものである。

I 群では、「12. 人とのふれあい」がボランティア活動のイメージとして最も強く、「3. 自分をみがく」「23. 自発的なもの」が2位、「9. 自分自身・自己開発のため」が3位である。しかしII 群では、「23. 自発的なもの」が最も強く、「12. 人とのふれあい」「24. 無償(見返りを求めない)のもの」が2位、3位は「20. やりがいがあるもの」であった。つまり、I 群は「ボランティアとは自分のためのもの」というイメージを強く持っているのに対して、II 群は「ボランティアとは自発的、無償、やりがいのあるもの」といったボランティア活動の理想的イメージを強く持っているということである。

また、I 群とII 群の平均値の差に注目すると、「3. 自分をみがく」「9. 自分自身・自己開発のため」「15. 時間がある人ができる」「18 抵抗を感じる」「22. 不安なもの」といった項目で有意差が認められる。この結果から、II 群に比べてI 群は、自己実現の機会としてボランティア活動を捉え、活動そのものへの抵抗や不安感がなく、時間がなくてもできるものというイメージを持っていることが分かる。

表2-5-9 ボランティア活動に対するイメージ

	I 群 (N=42)		II 群 (N=51)		t検定
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	
12 人とのふれあい	4.55	(0.66)	4.43	(0.57)	
3 自分をみがく	4.50	(0.73)	4.14	(0.79)	*
23 自発的なもの	4.50	(0.79)	4.55	(0.60)	
9 自分自身・自己開発のため	4.45	(0.62)	3.88	(0.86)	**
20 やりがいのあるもの	4.31	(0.83)	4.34	(0.59)	
24 無償(見返りを求めない)のもの	4.31	(1.01)	4.43	(0.72)	
2 住みやすい社会をつくる	4.22	(0.78)	4.33	(0.70)	
10 社会とつながる手段	4.05	(1.02)	3.80	(1.10)	
16 誰でもできる	4.05	(1.23)	4.12	(0.94)	
21 施設と地域社会をつなぐもの	3.95	(1.02)	3.88	(0.88)	
1 困っている人を助ける	3.88	(0.86)	3.88	(0.92)	
7 社会奉仕	3.74	(1.14)	4.10	(0.93)	
13 行政の行き届かない部分を補う	3.57	(1.16)	3.32	(0.99)	
4 面白く楽しい	3.38	(1.09)	3.25	(0.93)	
8 社会・弱者のため	3.19	(1.10)	3.49	(1.00)	
19 苦勞を伴う	3.12	(1.14)	3.20	(0.95)	
15 時間がある人ができる	2.86	(1.19)	3.35	(1.04)	*
5 地味	2.67	(1.17)	2.84	(0.98)	
17 お金がかかるもの	2.60	(1.05)	2.96	(0.99)	
6 緊張するもの	2.33	(1.08)	2.67	(1.08)	
11 偽善的	2.24	(1.23)	2.53	(1.02)	
14 ボランティアという言葉自体が嫌	2.24	(1.06)	2.58	(1.12)	
18 抵抗を感じる	2.07	(0.94)	2.61	(1.05)	*
22 不安なもの	2.05	(0.95)	2.71	(0.98)	**

(注1)t検定の結果は、I 群とII 群の平均値に有意差が認められた場合のみ、* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ を付した。

(注2)項目の配列は、I 群の平均値の高い順に整理し直した。

4) 教職と野外活動等の指導との関係

上述の結果から、同じ教職志望の4年次生であっても、実地教育Ⅱ修了後に指導補助ボランティアを経験した学生とそうでない学生とでは、実地教育Ⅱに対する教育的意義やボランティア活動に対するイメージにおいて、顕著な違いが見られた。それは、彼らがやがて教職に就いた場合、学校内外を問わず、そこで行われる教育実践に大きな影響と差を生じさせるであろう。しかし、現時点で彼らが教職に就いた際に、どのような教育実践を行うのかについては本研究の限界を遙かに超えている。そこで、卒業が近づいている4年次生の段階で、実地教育Ⅱの経験やその後の指導補助ボランティアとしての参加経験を、教職に就いた場合に、どのように生かすつもりなのか、その指導意欲の程度を調べたものが表2-5-10である。

表2-5-10より、すべてのレベルでII群よりもI群の方が「したい」と回答する割合が高いことが分かる。そして「もし教職につけば、学校以外の社会教育の場で野外活動等の指導をしていきたいですか」というレベルでは、I群とII群との間に5%水準で有意差が認

められた。このことは、両者の差異は「教職につければ」を条件としながらも、学校以外の社会教育の場で青少年教育活動に関わっていくレベルで生じてくることを示している。つまり、I群の学生には、II群の実習生に比べて、教職につければ、社会教育の場で野外活動等の青少年指導に関わっていく可能性のある、意欲ある学生が多いということである。

表2-5-10 教職と野外活動等の指導との関係 (％)

		したくない	できれば したくない	どちらとも いえない	できれば したい	したい	合計	χ^2 検定
もし教職につければ、学校行事 等で野外活動等を指導してい きたいですか	I群	0.0	0.0	14.3	33.3	52.4	42	
	II群	0.0	3.9	9.8	43.1	43.1	51	
	全体	0.0	2.2	11.8	38.7	47.3	93	
もし教職につければ、学校以外 の社会教育の場で野外活動等 の指導をしていきたいですか	I群	0.0	0.0	19.1	28.6	52.4	42	p<0.05
	II群	0.0	7.8	21.6	45.1	25.5	51	
	全体	0.0	4.3	20.4	37.6	37.6	93	
教職につかなくても、子どもた ちに野外活動等の指導をして いきたいですか	I群	2.4	0.0	28.6	31.0	38.1	42	
	II群	2.0	7.8	27.5	47.1	15.7	51	
	全体	2.2	4.3	28.0	39.8	25.8	93	

第6節 小括

本章では、兵庫教育大学学部2年次生を対象に実施してきた社会教育における青少年教育活動への参加体験を踏まえた観察参加実習（実地教育Ⅱ）について、実習前と実習後に質問紙調査を実施し、この実習の成果や効果を明らかにしようとした。その成果や課題を3つに大別すると、①実地教育Ⅱの成果や効果、②実地教育Ⅱの有効性が実地教育Ⅲや実地教育Ⅳにもたらす成果、③実地教育Ⅱの発展的可能性としての青少年指導ボランティア育成の効果であり、それぞれの分析結果をまとめると以下のことが言える。

1 実地教育Ⅱの成果や効果

実地教育Ⅱの中心課題である児童・生徒理解の能力を学生に身につけさせることによって、実習生の①教職観や子ども観の変容、②教師としての資質能力の形成、③この観察参加実習に対する教育的意義観、④教職志望度と教職適性度、⑤社会教育への関心度と野外活動等の青少年教育活動への指導意欲にどのような効果が期待できるのかを分析した結果、3つのことが実現できることが分かった。

1つめは、実習生の観点から、教師としての資質能力の形成にとって、実地教育Ⅱの体験が、豊かで個性的な子ども観の形成や教職観の発展を生起させていることである。このことは、価値多様化時代に対応したより広い視野を持つ教員の養成にとって極めて重要である。

2つめは、実地教育Ⅱが、社会教育における青少年教育活動の場に参加する体験を通して、社会教育への関心を広げ、社会教育活動に積極的に参加していこうとする新たな教師のタイプを創造する取り組みになっていることである。

3つめには、社会教育の場で実習を行う実地教育Ⅱが、結局、実習生の教師としての資質能力の共通基盤の部分を一層充実させることに貢献していることである。一般的には、社会教育の場で実習を行った場合と学校教育の場で実習を行った場合、両者の実習で形成される資質能力は異なると予測されるが、実習生は、むしろ参加体験を通じて双方の共通点となる資質能力を修得している様相が読み取れた。

次に、実地教育Ⅱの実習前に教職志望学生かそうでないかの違いによって、①教師としての力量形成に対する実地教育Ⅱの有効性、②実地教育Ⅱの教育的意義観、③教職志望度、教職適性度、④教職観、⑤子ども観、⑥教師として必要とされる資質能力に対する自信度、⑦野外活動等における指導力と指導意欲にどのような違いが生じてくるのかを分析した結果、3つのことが明らかになった。

1つめは、実習前に教職志望であった実習生は、そうでない実習生と比べると、「教師としての力量形成に対する実地教育Ⅱの有効性」「教職志望度」「教職適性度」「教職観」「子ども観」「教師に必要な資質能力の自信度」「野外活動等における指導力の自信度」「青少年教育活動への関心度と指導意欲」といった教師としての力量形成に関わる事柄について、実習前も実習後も高く自己評価している実態が明らかになったことである。先行研究には、教育実習に入る前から教職志望意識の高い実習生は教職志望意識の低い実習生に比べて実習への課題意識も高く、「教師になるための課題を見出すこと」に成功しているという研究結果や¹³⁾、実習前の教職志望度が強い実習生ほど実習後の教職観や教職意識が肯定的な方向へ変化する割合が大きくなることを示した研究があり¹⁴⁾、社会教育施設における実地教育Ⅱの場合においても、同様の研究結果が得られたといえる。

2つめは、実地教育Ⅱの経験は、実習前の教職志望度の違いに関係なく、教職志望意識、教職適性感、教職に関わるイメージ（教職観、子ども観）、教師としての実践力・技術力などを高める効果と、教師の人格資質にあたる人間性、社会性、対人関係能力、人間理解力などを高める効果があったことである。また、実地教育Ⅱの経験は、学校教育だけでなく、広く社会教育にも目を向けさせ、社会教育における青少年教育活動への指導意欲を喚起させる効果があった。

しかし、そのなかで、実習前に教職志望であった実習生とそうでない実習生との違いとしては、実習前に教職志望であった実習生の方が、教師として必要とされる資質能力である「実践的指導力」の自信度を高めていることが明らかになった。このことは、実習前に教職志望であった実習生の方が、社会教育の場における観察参加実習の成果を学校現場での実践と関連づけながら実習を行い、学修していることを意味しているように考えられる。また、実習前に教職志望でなかった実習生も、実地教育Ⅱの実習を通して、自身の「教職志望度」を高めていることが明らかになった。これについても、社会教育の場での観察参加実習で得られた手応えや成果を、学校現場の「教職」と結びつけて考え、判断した結果であると考えられる。

3つめは、実地教育Ⅱの教育的意義として、①子どもたちとの交流を通じて児童生徒理解

力が身につくこと、②社会教育の専門職の人たちから色々な知識技術が学べること（学校教育だけでなく、社会教育の領域にも眼を向けさせ、視野が広がる）、③集団活動でのリーダーシップの発揮、自主性や積極性、任された仕事を成し遂げる責任感が身につくこと、④教職志望の実習生にとっては、教職を目指す自覚や教職の使命感が身につくこと等が挙げられる。

このように、実地教育Ⅱは、主免教育実習の事前指導として掲げている3つの実習目的・課題を達成しており、その達成度は実習前から教職志望の学生ほど著しく高い。しかも、教職志望度の違いに関係なく、事前指導として実習生の教職志望度を高めたり、教師になるための資質能力形成に寄与していることも成果として認められた。しかし、今後実地教育Ⅱを改善していくならば、実習前に明確な教職志望意識を持っていない学生に、大学や生涯教育センターでの事前指導を通じて、実地教育Ⅱに対する課題づくりを支援するようなガイダンスが求められる。

2 実地教育Ⅱの有効性が実地教育Ⅲや実地教育Ⅳにもたらす成果

事前指導としての実地教育Ⅱの有効性が4週間の主免教育実習である実地教育Ⅲの成果にどのような差異をもたらすのかについて3ヶ年にわたる追跡調査のデータを用いて分析した結果、以下の4点が明らかになった。

1つめは、実地教育Ⅲの実習後に、実地教育Ⅱの実習が事前指導として意義があったと答えた実習生は、200人中132人であった。その66%の実習生は、社会教育施設における実地教育Ⅱの実習と学校教育における実地教育Ⅲの実習を関係づけて考えていたが、残りの34%の実習生は、それらの実習が関係しないものとして捉えていた。

2つめは、実地教育Ⅲの実習の教育的意義観について前者の実習生と後者の実習生を比べると、ほとんどの項目について後者の実習生よりも前者の実習生の方がより肯定的に意義を見出していた。例えば、両者の間で有意差が大きかったのは、「4.教師になるために必要な向上心や探究心が得られる」、「1.教職を目指す自覚が身につく」、「15.自らが教師として成長していくための学習の仕方が身につく」、「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」、「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」、「10.自主性や積極性を培うことに役立つ」、「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」、「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」、「19.今後大学の授業科目を履修する際の学習課題の発見に役立つ」、「16.教師の役割について理解が深まる」、「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」、「22.実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」、「13.人間教育における初等教育の機能と役割について学べる」、「21.これまで受講してきた大学の授業科目の内容の理解が深まる」の項目であった。

3つめは、前者の実習生と後者の実習生では、実地教育Ⅲの実習後の「教職志望度」と教職観の「知的専門職性」因子で交互作用に有意差が認められた。その他の「教職適性度」、「子ども観」、「教師として必要とされる資質能力」の各因子については群の主効果が認め

られたが、交互作用は見られなかった。

4つめは、実地教育Ⅲの実習の教育的意義観に実地教育Ⅱの実習がどの程度関係しているのかを分析したところ、前者の実習生の方が主免教育実習の教育的意義観と社会教育施設での観察参加実習との関係性が強く、特に「22.実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」「3.幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」「8.集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」「20.自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」「5.学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」「2.子どもを教育することへの使命感が身につく」「4.教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」「14.子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる」「1.教職を目指す自覚が身につく」「12.教育についての自分の考えが持てるようになる」「9.自己表現力を身につけることができる」の項目において前者の実習生と後者の実習生との意識の差が有意に大きかった。この結果から考えれば、あくまで実地教育Ⅲの事前指導としての実地教育Ⅱの意義を見出せた実習生に限ったことではあるが、4日間という短い期間であっても、実地教育Ⅱの実習において、自然環境のなかでの共同生活を通して子どもと関わったり、子どもに指導したりする経験は、幼児・児童等の子ども理解や子どもとの交流の仕方、集団指導場面でのリーダーシップの発揮に寄与するだけでなく、実地教育Ⅲにおいて教師として必要となる資質能力の形成で求められる向上意欲・探究心を身につけたり、教育者としての自覚と使命感に溢れた教師へと成長していくための重要な初期経験になり得るということである。

さらに、事前指導としての実地教育Ⅱの有効性が3年次の主免教育実習である実地教育Ⅲと4年次の主免教育実習である実地教育Ⅳの成果にどのような差異をもたらすのかについて分析した結果、以下の4点が明らかになった。

1つめは、実地教育Ⅱの実習が事前指導として、3年次の実地教育Ⅲにおける有効性は大きいですが、4年次の2週間の実地教育Ⅳにおける有効性は小さくなったことである。この結果の原因は、実地教育Ⅱの実習の成果がその後の学校現場での実習経験によって相対化され、実地教育Ⅳの実習との繋がりが意識化されにくくなったことが考えられる。

2つめは、実地教育Ⅱの実習が実地教育Ⅲと実地教育Ⅳの実習において意義があったと認めた実習生は、そうでない実習生に比べると、教職志望度、教職適性度、教師に必要な資質能力に関する自信度が有意に高く、肯定的で豊かな教職観や子ども観を有していたことである。

3つめは、実地教育Ⅱの意義を認めた実習生とそうでない実習生では、実地教育Ⅲと実地教育Ⅳを同じように履修しても、教育的意義観での意識の違いに表れているように、教育実習から学んでいる内容が質的にも量的にも異なっていることである。

4つめは、実地教育Ⅱの事前指導としての意義は、実地教育Ⅲと実地教育Ⅳの主免教育実習において、幼児・児童・生徒等の子ども理解や子どもとの交流の仕方を深めたり、集団指導場面でリーダーシップを発揮したりすることに加えて、教育者としての使命感、教育についての自分の考え、自己表現力を身につけることと、教師として成長していくために

必要な向上心や探求心を持つこと、子どもの様々なニーズに対応できるようになることに寄与している点にあることである。

3 実地教育Ⅱの発展的可能性としての青少年指導ボランティア育成の効果

兵庫教育大学学校教育学部で行われている実地教育Ⅱでは、社会教育施設と連携して学生が児童・生徒の様子や特性を理解することを中心課題としているが、同時に野外活動の意義や理論、実技、指導法の修得、さらには社会教育における青少年教育活動の実習に参加することを通して、広く教育のあり方を考えることを発展課題としている。その後者の課題として実地教育Ⅱを経験した後も、学生が自主的にボランティアで青少年教育活動や自然学校などの場に指導補助者として参加していることがある。そうした経験のある学生がその後4年次生になったときに、教職に就くだけでなく、社会教育における青少年指導ボランティアになりうる可能性を有しているかどうかを質問紙調査から明らかにしようとした。その結果として、3つのことを実現していることが分かった。

1つめは、実地教育Ⅱの参加体験を契機として、その後、在学中にボランティアで社会教育施設や自然学校等の指導補助者として青少年教育活動に参加した経験があり、しかも教職志望意識が強い4年次生は、同様に教職志望意識が強くても、そうした参加経験のない4年次生に比べると、学校の中を見つめる眼だけでなく、加えて、学校を含めた社会全体から学校教育を見つめる眼も持つようになっていたことである。そして、前者の4年次生は、実地教育Ⅱを修了した2年次生よりも様々な側面で実地教育Ⅱが意義あるものと強く捉える傾向にあった。

2つめは、ボランティア活動のイメージについても、前者の学生はボランティア活動を自己実現、つまり自分自身のためのものと捉える傾向が強く、参加経験のない学生に比べるとボランティア活動に対する抵抗や不安感が少なかったことである。「ボランティア活動は自分発見・自己開発の旅でもある・・・活動によって自発性が育ってくる」¹⁵⁾と木谷が言及するように、確かにボランティア活動は自分自身を客観視する好機になっているといえる。

3つめは、実地教育Ⅱ修了後の指導補助ボランティアの経験は、「教職に就く」という条件つきではあるが、将来的に社会教育の場でも子どもたちを指導していきたいという意欲を学生に喚起させていた。このことから、そうした参加経験を積んだ教職志望学生は、将来、青少年指導ボランティアとなりうる可能性を秘めていることが明らかとなった。

以上のような青少年指導ボランティアとなりうる教員を養成する可能性を生み出すためには、次の3つのプロセスを経る必要があると考えられる。1つめは、大学と社会教育施設等とが連携して、青少年教育活動に指導補助者として参加する実習を通して、学生たちに子どもたちと共に活動したり、子どもたちを指導することの教育的な意義を確認させたり、その体験の中で学生自身に新たな発見、感動、楽しさを実感させること。2つめは、実習後に学生が自主的に青少年教育活動に参加するためには、能動的にせよ受動的にせよ、何らかのきっかけづくりが不可欠であること¹⁶⁾。3つめは、青少年教育活動への指導補助者とし

での参加経験を実習という形で終わらせるのではなく、大学はその後学生が空き時間等を利用して自発的に指導補助ボランティア（場合によっては有償）として青少年教育活動に参加できるような環境や機会を提供し、積極的に社会教育施設等を活用していく姿勢が必要であることである。

【註及び引用文献】

- 1) 社会教育施設における観察参加実習の実習カリキュラム上の位置づけや実習内容、及び実習の中心課題として児童・生徒理解力の形成に重点を置くことの成果については、次の文献を参考にされたい。（別惣淳二・長澤憲保「社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果－教員養成の個性化を志向した教育実習カリキュラムの開発－」、『日本教師教育学会年報』第8号、1999年、119-130頁。）
- 2) 岡東は、そうした実習の効果が意外に大きいと評価し、子どもの実態が把握できたり、「学校」という教育・学習空間を離れたなかでの指導を通じて、教師としての確固とした自信と自覚を生じさせると述べている（岡東壽隆「教員の専門性について」、『日本教育経営学会紀要』第43号、2001年、11頁）。また、濱野は、教師になろうとする学生の体験不足を説き、学生にとって教師になるための資質能力としての課題解決力と向上意欲に果たす基礎的な力が、自然や人などと直接ふれあったり、勤労・ボランティアなどといった体験学習によって養成できると提言している（濱野功一「教師教育入門期における体験学習の必要性」、北海道教育大学釧路校教師教育研究会編『教師の『体験』活動』、東洋館出版社、1998年、18-19頁）。同様に、栗原らも、教職をめざす学生が正規の学校で行われる教育実習以外に、青少年教育施設などでの諸活動に参加することは、大学内では得られない貴重な体験となり、それが将来の学校教育あるいは社会教育のリーダーとしての力量形成の基盤になると指摘している（栗原敦雄・柴沼晶子・永井聖二編『開かれた学校と学習の体験化－教師教育のパラダイム転換をめざして－』教育開発研究所、1992年、27頁）。
- 3) 広島大学による生涯学習施設と連携した事前指導「社会教育実習」や、信州大学による地元教育機関と連携した第1年次必修の授業科目「教育参加」などの例がみられる程度である。信州大学では、実習生の子どもの理解、教師理解、学校理解を深め、教育への関心・意欲を高めるために、平成9年度より附属学校園や生涯学習施設と連携して、1年次生にそこでの教育活動に参加させたり、教育実習の様子を参観させたりする「教育参加」を必修科目として実施しているが、その実習での学習効果については今後の研究課題とされている（岡東壽隆「教員の専門性について」、『日本教育経営学会紀要』第43号、2001年、2-15頁。土井進「臨床経験の授業科目『教育参加』の開設と効果」、『日本教師教育学会年報』第7号、1998年、155-170頁。）
- 4) 青少年教育施設で実施されている教職研修あるいは野外活動ボランティア・リーダー

研修に参加した大学生を対象に行った調査結果が報告されているものとして、次の文献をあげることができる。ただし、この文献の調査結果は、調査対象者が個人又はグループでの自主参加ということもあり、この種の教育活動に非常に熱心で、関心のある学生たちの回答が反映しているものと考えられる（前掲書、栗原・柴沼・永井編、1992年。）。その他、上越教育大学では、教員養成課程の学生のなかから希望者を募り、前期（2泊3日）と後期（1泊2日）に国立妙高少年自然の家で試験的に実施した「自然体験実習」の成果が報告されている（濁川明男・柴田好章「教員養成課程における体験実習の意義—自然体験実習の試みを通して—」、『上越教育大学研究紀要』第18巻第1号、1998年、91-103頁）。

- 5) 社会教育における青少年教育活動への参加体験を踏まえた観察参加実習導入後に実施した質問紙調査の結果は、長石 敦・長澤憲保「野外活動実習を取り入れた実地教育体系について」『日本教育大学協会研究集会研究発表資料』、（於：岐阜大学）、1990年10月13日、あるいは長石 敦・長澤憲保「野外活動実習及び社会教育活動への参加を取り入れた実地教育体系について」『日本教育学会第50回大会発表資料』（於：東京大学）、1991年8月29日で発表しているので、参照されたい。
- 6) 長澤憲保編『平成9年度兵庫教育大学フレンドシップ事業シンポジウム報告書』兵庫教育大学学校教育学部、1998年、42頁。
- 7) 長石 敦・長澤憲保「野外活動実習を取り入れた実地教育体系について」『日本教育大学協会研究集会研究発表資料』（於：岐阜大学）1990年10月13日。長石 敦・長澤憲保「野外活動実習及び社会教育活動への参加を取り入れた実地教育体系について」『日本教育学会題50回大会発表資料』（於：東京大学）1991年8月29日。
- 8) 別惣淳二「教職志望学生の実践的力量形成に関する実証的研究(Ⅰ)」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第39巻、第1部、1993年、275-280頁。
- 9) 栗原敦雄・柴沼晶子・永井聖二編『開かれた学校と学習の体験化—教師教育のパラダイム転換をめざして—』教育開発研究所、1992年。
- 10) 吉崎静夫・水越敏行「児童による授業評価」、『日本教育工学雑誌』第4巻第2号、1979年、41-51頁。
- 11) 井上正明「教師の教授能力に関する実証的研究(Ⅱ)」、『福岡教育大学紀要』第37号、第4分冊、1988年、89-103頁。
- 12) 一般にCronbachの信頼性係数(α 係数)は.80以上が望ましいとされているが、先行研究によっては.70以上あれば信頼性が得られていると判断している研究もあるので、本研究では.70以上あれば尺度としての内的整合性があるとみなした。
- 13) 林 孝「教育実習経験後と教職志望意識の形成に関する一考察」、『広島大学教育実践研究指導センター紀要』第3号、1991年、11-21頁。
- 14) 佐藤静一「教育実習に関する教育心理学研究(Ⅱ)—教職志望度と教育(共感)体験—」『熊本大学教育学部紀要(人文科学)』第27号、1978年、229-238頁。

- 15) 木谷宜弘「大学におけるボランティア・マネージメントに関する研究」福山平成大学編『経営福祉学研究』第2号、1997年、56頁。
- 16) 木谷は、「ボランティア活動は始動のその時点でボランティアの本命といわれる自発性が問われることではない。活動しているうちに、自発性が生まれてくるのがボランティアだといってよい。大切なことはボランティア始動のきっかけをどう提供するかである」と述べている（上掲書、49-50頁）。

第3章 自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力と教育実習カリキュラムの課題

2002（平成14）年度から完全実施された学習指導要領では、子どもに思いやりの心や豊かな人間性・社会性を育み、自ら考え判断できる「生きる力」を育成するために、道徳、特別活動、総合的な学習の時間などで自然体験活動等の様々な体験的な活動を導入・実施することを学校現場に求めた¹⁾。また、平成13年7月に公布・施行された学校教育法第18条の2では、「小学校、中学校、高等学校等において、社会奉仕体験活動、自然体験活動等の体験活動の充実に努めるものとするとともに、社会教育機関団体等の関係団体、関係機関との連携に十分に配慮するものとする」と規定された。この背景には、子どもたちの社会環境や生活環境の変化が、子どもの生活体験や自然体験の不足へと誘い、そのことが原因となって様々な教育問題、社会問題を引き起こしているという現状認識がある²⁾。

しかし、問題なのは、子どもを指導する立場にある教師もまた自然体験活動や野外活動等の各種体験や指導経験が不足していることである³⁾。実際に、教師自身が自然体験の楽しさや喜びを数多く経験していなければ、学校で実施する野外教育プログラムにおける自然体験の重要性や教育的意義が理解できず、指導者として子どもたちにその楽しさや喜びを伝授できないとも言われており⁴⁾、教師や教師をめざす学生が自然体験活動や野外活動等を経験する機会の拡充が今後の重要な課題になっている。けれども、単に体験や経験を積みせればよいのではなく、自然体験活動の指導において教師にはどのような資質能力が求められるのかという観点から、体験や経験を積みさせる必要がある。ところが、これまでの自然体験活動に関する先行研究では、子どもの自然体験の実態や子どもの自然体験活動の意義や効果に注目した研究が多く、その指導に携わる教師の資質能力のあり方を問う研究はほとんどなかった⁵⁾。

そこで、本章では、兵庫県下の公立小学校で実施されている「自然学校」⁶⁾に着目し、自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力を明らかにするとともに、そうした資質能力を教員養成段階で身につけさせるためには教育実習カリキュラムにどのような課題があるのかを考察していきたい。第1節では、「自然学校」受入施設における青少年教育指導者を対象とした質問紙調査から、子どもの自然体験活動や野外活動等の指導において教員に新たな資質能力が必要になると認識しているのかどうか、また、教員が子どもたちの自然体験活動や野外活動等の指導を行うことを想定した場合に、教職志望学生が自然体験活動や野外活動等を経験する必要性や、養成段階においてどのような体験や養成カリキュラムが必要になると考えられるのかを明らかにする。第2節では、「自然学校」受入施設指導者と「自然学校」への引率指導経験のある小学校教師に対して、今後教師が子どもたちの自然体験活動や野外活動等の指導を積極的に行うことを仮定した場合に、教師にどのような資質能力が求められるのかを質問紙調査をもとに明らかにする。第3節では、「自然学校」を1学期に実施した場合と2学期に実施した場合に注目して、自然体験活動

の指導で教師に求められる資質能力が子どもの活動の成果とどのような対応関係にあるのかを質問紙調査から明らかにする。第4節では、前節までに得られた結果をもとに教育実習カリキュラムにおける課題を明確にする。

第1節 子どもの自然体験活動における教員の指導資質能力の必要性とその指導資質能力を育成する教員養成カリキュラム

1 研究の方法

本節の分析は、「子どもたちの自然体験活動において学校教員に求められる指導資質能力に関する調査」で得られたデータに基づいている。

調査の実施手続きとしては、兵庫県教育委員会発行の『自然学校10周年記念誌』を参考にして県内主要社会教育施設(宿泊施設と活用施設)と教育事務所を含む61ヶ所を選定し、1ヶ所につき5部ずつ質問紙を用意し、施設長宛で郵送した。施設長には青少年教育指導にあたっている職員一人ひとりに質問紙を配布していただくようお願いした。回答は無記名とし、記入後は各自が小封筒に入れ、それを施設長に回収してもらい、返送してもらう方式を採用した。

調査時期は、2002(平成14)年1月16日～同年2月5日である。

調査内容としては、「自然学校」受入施設の青少年教育指導者に対して、①今の教員は自然体験活動や野外活動等の経験が不足しているのか、②子どもの自然体験活動の指導では教員にも指導資質能力が求められるのか、③子どもの自然体験活動の指導ではどのような教員の指導資質能力が重要になるのか、④教職志望学生が在学中に自然体験活動や野外活動を経験する必要があるのか、⑤教職志望学生が子どもの自然体験活動や野外活動に参加したり、指導補助をしたりすることはどのような意味があるのかについて回答を求めた。総配布数は305で、回答者数は170名(回答率:55.7%)であった。なお、回答者の基本属性は、表3-1-1に示すとおりである。

表3-1-1 「自然学校」受入施設の青少年教育指導者のフェースシート

	N	%		N	%
性別			現在の勤務施設		
男性	142	83.5	教育事務所	10	5.9
女性	27	15.9	宿泊施設(独立行政法人立拠点施設)	11	6.5
無答	1	0.6	宿泊施設(県立拠点施設)	46	27.0
年齢			宿泊施設(市町村組合立拠点施設)	55	32.4
20歳代	19	11.2	活用施設(宿泊を伴わない活用のための施設)	40	23.5
30歳代	34	19.9	市教育委員会	5	2.9
40歳代	62	36.5	無答	3	1.8
50歳代以上	54	31.8	自然体験活動における指導経験年数		
無答	1	0.6	0～3年	72	42.3
教職経験の有無			4～10年	51	29.9
ある	78	45.9	11～20年	9	5.4
1～10年	9	5.3	21～30年	3	1.8
11～20年	36	21.2	31～40年	2	1.2
21～30年	13	7.6	40年以上	1	0.6
31～40年	11	6.5	無答	32	18.8
無答	9	5.3			
ない	83	48.8	合計	170	100.0
無答	9	5.3			

2 分析の結果及び考察

(1) 教員の自然体験や野外活動等の経験不足とその理由

はじめに、「自然学校」受入施設で青少年教育指導者に「教員の自然体験や野外活動等の経験不足」についてどう思うかを尋ねてみた結果が、表3-1-2である。

表3-1-2 今の教員の自然体験や野外活動等の経験不足について

	どちらかと そう思う		どちらかと いえない そう思わない 思う		どちらかと いえない わからない 思わない		合計
N	45	55	30	5	33	168	
%	26.8	32.7	17.9	3.0	19.6	100.0	

(注)無答は省いて統計処理した。

この結果によれば、「そう思う」が26.8%、「どちらかといえばそう思う」が32.7%で、両方を併せると約6割の回答者が「そう思う」の方向に回答していた。この結果から一概に教員が経験不足であると結論づけることはできないが、子どもの場合と同様に、教員もまた自然体験や野外活動等の経験が相対的に不足しているように感じられる傾向にあることはほぼ間違いない。そこで、教員の経験不足について「そう思う」あるいは「どちらかといえばそう思う」に回答した人に、そう思う理由を自由記述方式で回答を求めた。その

記述をKJ法によって分析した結果を示したものが表 3-1-3 である。

1 つめは、「生育環境が知育中心」、「教員養成・採用の知育偏重」、「生活環境の変化」、「生活様式の変化」、「知識偏重の教員生活や教育活動」、「成育過程や学校教育の中での機会が少なかった」、「遊びが変化」、「多忙な教員生活」、「異年令集団遊びの不足」といった記述群が、今の教員の自然体験不足をもたらす文脈的背景を意味しているので、これらの記述群を「教員の経験不足をもたらす文脈的背景」と命名した。

もう 1 つは、「野外活動における道具活用の技能不足・未熟」、「自然体験の指導力不足」、「施設指導員への強い依存」、「自然体験活動への意欲・関心のなさ」、「自然体験に関する知識不足」、「子どもの内面理解力の不足」、「一般生活レベルでの常識や生活技能の不足」といった記述群が、社会教育施設に子どもたちの引率指導等で来た教員の実際の様子や態度等を見ていて経験不足だと感じた実際の事例に基づいているので、これらの記述群を「教員を経験不足と判断する事例的根拠」と命名した。

これらの結果から、「自然学校」受入施設の青少年教育指導者は、教員の自然体験や野外活動等の経験が不足していると思う理由として、教員の経験不足をもたらす「文脈的背景」と教員を経験不足と判断する「事例的根拠」の両面から相互補完的に認識していると考えられる。この認識に従えば、教員の経験不足は、教員の生育環境が知育中心で、学校教育の中で自然体験や野外活動等の機会が少なかった点と、教員養成・採用が知育偏重で、採用後も知育偏重の教員生活や教育活動に従事している点を文脈的背景として生じており、その経験不足は「野外活動における道具活用の技能不足・未熟」や「自然体験の指導力不足」、「施設指導員への強い依存」、「自然体験活動への意欲・関心のなさ」となって現れているようである。

このことから、今後、教員の経験不足を改善するためには、子どもの頃に自然体験や野外活動等を経験する機会を増やすだけでなく、大学の教員養成や現職研修において教員のために自然体験や野外活動等を経験させる機会を増やすことが課題になるだろう。

表3-1-3 今の教員が自然体験や野外活動の経験が不足していると思う理由

	N
教員の経験不足をもたらす文脈的背景	51
生育環境が知育中心	15
教員養成・採用の知育偏重	9
生活環境の変化	7
生活様式の変化	6
知育偏重の教員生活や教育活動	5
生育過程や学校教育の中での機会が少なかった	4
遊びが変化	3
多忙な教員生活	1
異年齢集団遊びの不足	1
教員を経験不足と判断する事例的根拠	53
野外活動における道具活用の技能不足・未熟	13
自然体験の指導力不足	11
自然体験活動への意欲・関心のなさ	8
施設指導員への強い依存	8
自然体験に関する知識不足	5
子どもの内面理解力の不足	4
一般生活レベルでの常識や生活技能の不足	4

(2) 子どもの自然体験活動における教員の指導資質能力の必要性

そうした教員の自然体験不足の実態に対して、「自然学校」受入施設の青少年教育指導者は、教員にも子どもたちの自然体験活動の指導にかかわる資質能力を身につけておいてほしいと望んでいるのか、それとも子どもたちの指導は社会教育施設の専門指導員に任せてほしいと望んでいるのかを把握しておく必要がある。このことは同時に、教員の自然体験や野外活動等の経験不足についての是非を問うことにもなるからである。

そこで、「子どもたちの自然体験や野外活動等の指導は、各施設の担当者や指導員に任せるべきであって、教員には特に求める指導資質能力はない」という意見もあるがどう思うかという質問をし、回答を求めた。その結果が表 3-1-4 である。

その結果によれば、「そう思わない」が 67.1%、「どちらかといえばそう思わない」が 13.2%であり、両方を併せると 80.3%の回答者が「そう思わない」の方向で回答していた。つまり、「自然学校」受入施設の青少年教育指導者の多くは、子どもの自然体験活動の指導では教員にも何らかの指導資質能力が必要であり、教員を自然体験や野外活動等の経験不足のままにしておくべきではないと考えているようである。

表3-1-4 指導は専門指導員に任せるべきで、教員に求める指導資質能力はない

	そう思う	どちらかといえ ばそう思う	そう思わ ない	どちらかといえ ばそう思わな い	わからな い	合計
N	11	13	112	22	9	167
%	6.6	7.8	67.1	13.2	5.3	100.0

(注)無答は省いて統計処理した。

(3)教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動等を経験することの必要性

つぎに、養成教育のあり方として、「自然学校」受入施設の青少年教育指導者は、教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動等を経験することの必要性をどのように考えているのかを把握するために、「子ども時代に自然体験や野外活動等の経験があろうとなかろうと、教員志望の大学生には、在学中に自然体験や野外活動等の経験をもってほしいですか」という設問を設け、3件法（「はい」、「いいえ」、「わからない」）で回答を求めた。その結果を表したものが、表3-1-5である。

表3-1-5 教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動を経験する必要性について

	はい	いいえ	わからない	合計
N	150	1	13	164
%	91.5	0.6	7.9	100

表3-1-5より、「はい」に回答した人は91.5%であった。この結果から、子ども時代に自然体験や野外活動等の経験があろうとなかろうと、教員をめざそうとする学生には、在学中に自然体験や野外活動等の経験をもってほしいという強い要望があることが明らかになった。

(4)教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動への参加経験をもつことの意味

そこで、子ども時代に自然体験や野外活動等を経験した教職志望学生が、在学中に再び自然体験や野外活動等に参加する経験をもつことの意味をどのように捉えているのかについて自由記述方式で回答を求めた。得られた自由記述をKJ法を用いて分析したところ、表3-1-6に示す結果が得られた。

1つめは、「指導者の立場から学ぶ」、「指導技術・技能・能力」、「子どもの興味をひく豊かな指導力」、「子どもの見方・捉え方がわかる」、「情熱・意欲・態度」、「継承したいものもてる」、「体験の客観化・理論化」、「子どもの興味・関心や感性がわ

表3-1-6 教職志望学生が在学中に再び自然体験や野外活動を経験する意味

	N
指導に向けての予備的資質能力の形成	43
指導者の立場から学ぶ	8
指導技術・技能・能力	8
子どもの興味を引く豊かな指導力	5
子どもの見方・捉え方がわかる	5
体験の客観化・理論化	4
情熱・意欲・態度	4
継承したいものがもてる	4
判断力	2
子どもの興味・関心や感性がわかる	2
指導への構想力	1
子どもの頃との体験の違いの認識	34
認識・意識や視点が違う	12
新しい発見がある	9
感じ方や感覚が違う	8
教育者志望の立場からの異なった経験	5
自然や自然体験に対する再認識・理解	33
自然そのものを再認識する	10
体験の重要性や必要性がわかる	9
体験のすばらしさがわかる	4
自然のすばらしさの再認識	4
自然・命の大切さの理解	4
自然に対する知識・理解や興味・関心の深化	2
自分自身への成果や人間的成長	32
幅広い教養と知識	12
自己理解を深める	5
豊かな人格と人間性の形成	4
経験・体験が生活に生きる	3
人間としての成長と本来の学び	2
仲間づくり能力	2
他人を思いやる心	2
生活にゆとり	1
他者の存在に気づく	1

かる」、「判断力」、「指導への構想力」といった記述群が、教員になることを意識して子どもへの指導のための予備的資質能力を身につけることになることを意味しているので、これらの記述群を「指導に向けての予備的資質能力の形成」と命名した。

2つめは、「認識・意識や視点が違う」、「新しい発見がある」、「感じ方や感覚が違う」、「教育者志望の立場からの異なった経験となる」といった記述群が、子どもの頃とは違った意識で自然体験や野外活動を経験することになることを意味しているので、これらの記述群を「子どもの頃の体験との違いの認識」と命名した。

3つめは、「自然そのものを再認識する」、「体験の重要性や必要性がわかる」、「自然のすばらしさの再認識」、「自然・命の大切さの理解」、「体験のすばらしさがある」、「自然に対する知識・理解や興味・関心が深化する」といった記述群が、自然や自然体験に対して再認識したり、理解を深めることになるという意味で共通しているので、これらの記述群を「自然や自然体験に対する再認識・理解」と命名した。

4つめは、「幅広い教養と知識」、「自己理解を深める」、「豊かな人格と人間性の形成」、「経験・体験が生活に生きる」、「人間としての成長と本来の学び」、「他人を思いやる心」、「仲間づくり能力」、「他者の存在に気づく」、「生活にゆとり」といった記述群が、自己自身への成果として、あるいは自己自身の人間的成長としての意味において共通しているので、これらの記述群を「自分自身への成果や人間的成長」と命名した。

これらの結果から、子ども時代に自然体験や野外活動等を経験した教職志望学生が、在学中に再び自然体験や野外活動等に参加する経験をもつことは、「指導に向けての予備的資質能力の形成」、「子どもの頃の体験との違いの認識」、「自然や自然体験に対する再認識・理解」、「自分自身への成果や人間的成長」といった4つの意味があることが見出された。このうち、「指導に向けての予備的資質能力の形成」は他の3つよりも記述件数が多いことも分かるように、教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動等への参加経験をもつことは、教員に求められる指導資質能力の形成に向けての第一歩となると考えられている。同様に、教員養成課程における自然体験実習の意義を明らかにした濁川・柴田も、自然に身をおいて自然を丸ごと体験することが、将来教員になって日々の教育活動を構想していく上で欠くことのできない基礎的経験の一つであることを学生に理解させる機会になったと結論づけている⁷⁾。それらが意味することは、次に件数が多かった「子どもの頃の体験との違いの認識」にも表れている。つまり、子どもの頃と同じような自然体験や野外活動等の参加経験であっても、教職を目指す立場からは得るものが異なることを意味しており、そこに教職志望学生が再び経験する必要性の理由が隠されていると考えられる。

(5) 教職志望学生が自然体験活動の指導補助としての経験をもつことの意味

さらに参加経験を一步進めて、教職志望学生が在学中に子どもの自然体験活動プログラムで指導補助者としての経験をもつことにどのような意味があるのかについて自由記述方式で回答を求めた。得られた自由記述をKJ法を用いて分析したところ、表 3-1-7 に示す結果が得られた。

1つめは、「指導上の課題や要点がつかめる」、「プログラムの企画立案力が身につく」、「指導方法及び技術の向上」、「危機対応力・安全管理能力」、「教育者としての自覚・立場の理解」、「指導者としての経験を得る」、「指導者としての考え方を学ぶ」、「状況判断力が身につく」、「指導の内容・知識を得る」、「人間関係づくり能力が身につく」、「学級経営能力が身につく」、「指導方針への理解」といった記述群が、実際の子どものための指導のために必要な資質能力を身につけるという意味で共通しているので、これらの

表3-1-7 教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動の指導補助員としての経験を持つことの意味

	N
指導のための資質能力を身につける	74
指導上の課題や要点がつかめる	14
プログラムの企画立案力が身につく	10
指導方法及び技術の向上	9
教育者としての自覚・立場の理解	7
危機対応力・安全管理能力	7
指導者としての経験を得る	6
指導者としての考え方を学ぶ	5
状況判断力が身につく	4
指導の内容・知識を得る	4
人間関係づくり能力が身につく	3
学級経営能力が身につく	3
指導方針への理解	2
子ども理解、子どもへの関わり方を身につける	39
子どもの心身の実態理解	10
子どもの考え方がわかる	7
子どもの気持ちがわかる	7
子どもへの関わり方	5
子どもとの接し方	5
生き抜く力を身につけさせる	4
教員の資質・人間性の向上に結びつく	27
教員資質の向上に役立つ	7
教職適性の判断に役立つ	6
豊かな人間性	6
自己理解・自己認識の幅が広がる	3
協調性	3
職業意識の向上	2
自然や自然体験への認識と活動の豊かさ	11
命や自然の大切さを理解する	4
理論と実践とのギャップを埋める	3
自然体験の大切さを理解する	2
自然な体験活動の内容・幅を豊かにする	2

記述群を「指導のための資質能力を身につける」と命名した。

2つめは、「子どもの心身の実態理解」、「子どもの気持ちがわかる」、「子どもの考え方がわかる」、「子どもへの関わり方」、「子どもとの接し方」、「生き抜く力を身につけさせる」、「子ども一人ひとりの良さの発見」といった記述群が、子ども理解や子どもへの関わり方として身につけるという意味で類似しているため、これらの記述群を「子ども理解、子どもへの関わり方として身につける」と命名した。

3つめは、「教職資質の向上に役立つ」、「教職適性の判断に役立つ」、「豊かな人間

性」、「自己理解・自己認識の幅が広がる」、「協調性」、「職業意識の向上」といった記述群が、学校教員の資質・人間性の向上に結びつくという意味で共通していたので、これらの記述群を「学校教員の資質・人間性の向上に結びつく」と命名した。

4つめは、「命や自然の大切さを理解する」、「理論と実践とのギャップをうめる」、「自然体験の大切さを理解する」、「自然体験活動の内容・幅を豊かにする」といった記述群が、自然や自然体験への認識を豊かにしたり、自然体験活動そのものを豊かにするという意味で共通しているので、これらの記述群を「自然や自然体験への認識と活動の豊かさ」と命名した。

以上の結果から、教職志望学生が、在学中に子どもの自然体験活動プログラムの指導補助者としての経験をもつことは、「指導のための資質能力を身につける」、「子ども理解、子どもへの関わり方として身につける」、「学校教員の資質・人間性の向上に結びつく」、「自然や自然体験への認識と活動の豊かさ」といった4つの意味があることが見出された。これら4つの意味のうち、とりわけ「指導のための資質能力を身につける」の件数が74件で最も該当する記述が多かった。例えば、件数が多かった「指導上の課題や要点がつかめる」、「プログラムの企画立案力が身につく」、「指導方法及び技術の向上」、「危機対応力・安全管理能力」等の記述群の内容からも分かる通り、教職志望学生の指導補助経験が子どもの自然体験活動で求められる指導資質能力の形成に直接寄与することを表している。

これらの結果を踏まえて、教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動等の参加経験を持つことと、そうした自然体験活動に指導補助者として関わる経験をもつこととの意味を比較すると、次の3点に差異が見出される。

1つは、指導補助者としての経験は、参加経験よりも教員として子どもたちの自然体験活動を指導するための資質能力をしっかりと身につけさせ、学校内での指導力の向上も期待できることである。

2つは、参加経験では意図的、意識的に子どもの内面理解や子どもの見方・考え方を捉えることが難しいが、指導補助の経験は、子どもを指導する立場に立つことによって、子どもの考え方や内面理解、子どもへの関わり方を把握する能力を形成することが可能になることである。

3つは、教職をめざす学生が在学中に指導補助者という指導的な役割を果たすことで、単に学生自らの自己理解や人間性といったものを豊かにするだけでなく、教職という職業意識の形成や教員としての資質向上へと発展する可能性が大きくなることである。

(6) 教員養成系学部・大学院の授業に自然体験活動や指導法の科目を設置する必要性

さらに、教員養成系学部・大学院において、授業として自然体験活動やその指導法の科目の設置を望むかどうかについて3件法（「1.望む」、「2.望まない」、「3.わからない」）で回答を求めた。その集計結果を示したものが表3-1-8である。

表3-1-8 教員養成系学部・大学院の授業に自然体験活動やその指導法の科目を設置することについて

	望む	望まない	わからない	合計
N	104	14	45	163
%	63.8	8.6	27.6	100.0

その結果、「望む」に回答した人は63.8%であり、6割強の回答者が教員養成系学部・大学院の授業に自然体験活動とその指導法の科目を設置することを望んでいることが分かった。

また、そのように「望む」に回答した人たちはどのような授業内容が必要だと思っているのか自由記述方式で回答を求めた。そこで得られた自由記述をKJ法で分析した結果を示したものが表3-1-9である。

表3-1-9 大学として自然体験活動や指導法の授業科目で求められる内容

	N
体験活動を授業とする	79
ゲーム・レクリエーションの体験	24
野外宿泊体験・自然体験	17
自然学校等への指導補助員として参加する	13
野外活動の研修	11
サバイバル体験	9
農林水産の体験	5
自然体験・野外活動の企画・運営・指導力の育成	54
プログラムの理論及び方法を学ぶ	20
危機管理や応急処置の方法の修得	14
指導法の修得	8
自然体験活動の理解	7
指導力の育成	5
自然に関する認識・理解と対応能力等の修得	34
豊かな感性と自然観の育成	10
自然理解を深める	8
自然観察を行う	7
自然への対応能力を育成する	6
自然や環境を深く考えさせる	3
社会観・社会的能力と人間性の育成	13
人間関係づくり能力の育成	6
精神・身体的能力をフルに発揮する授業	3
社会観を豊かにする	2
創造性を豊かにする	2

教員養成系学部・大学院の授業として自然体験活動やその指導法の科目で求められる内容として、1つめは、「ゲーム・レクリエーションの体験」、「野外宿泊体験・自然体験」、「自然学校等への指導補助員として参加する」、「野外活動の研修」、「サバイバル体験」、「農林水産の体験」といった記述群が、主に「体験活動」を共通概念として類似していると判断したため、これらの記述群を「体験活動を授業とする」と命名したカテゴリーに纏めた。このカテゴリーで最も記述件数が多かったのは、「ゲーム・レクリエーションの体験」であり、その他、学生自身が「野外宿泊体験・自然体験」や「自然学校等への指導補助員として参加する」といった記述内容も件数としては多かった。

2つめは、「プログラムの理論及び方法を学ぶ」、「危機管理や応急処置の方法の習得」、「指導法の習得」、「自然体験活動の理解」、「指導力の育成」といった記述群が、自然体験や野外活動の企画・運営・指導力の育成という点で共通していると判断したため、これらの記述群を「自然体験・野外活動の企画・運営・指導力の育成」と命名したカテゴリーに纏めた。このカテゴリーで記述件数が多かったのは、「プログラムの理論及び方法を学ぶ」、「危機管理や応急処置の方法の習得」であつた。

3つめは、「豊かな感性と自然観の育成」、「自然理解を深める」、「自然観察を行う」、「自然への対応能力を育成する」、「自然や環境を深く考えさせる」といった記述群が、自然に関する認識・理解と自然への対応能力の修得という点で類似していると判断したため、これらの記述群を「自然に関する認識・理解と対応能力の修得」と命名したカテゴリーに纏めた。このカテゴリーでは、「豊かな感性と自然観の育成」、「自然理解を深める」、「自然観察を行う」等の記述件数が多かった。

4つめは、「人間関係づくり能力の育成」、「精神・身体能力をフルに発揮する授業」、「社会観を豊かにする」、「創造性を豊かにする」といった記述群が、社会観・社会的能力と人間性の育成を求めている点で類似していたので、これらの記述群を「社会観・社会的能力と人間性の育成」と命名したカテゴリーに纏めた。このカテゴリーで最も件数が多かった内容は、「人間関係づくり能力の育成」であり、子どもの自然体験活動の企画・運営・指導においては教員に不可欠な能力であるが、教員養成系学部・大学院の授業でどのようにしてその能力を修得させるかが課題といえよう。

以上の結果から、教員養成系学部・大学院に自然体験活動や指導法の授業科目を開設した場合、①「体験活動を授業とする」、②「自然体験・野外活動の企画・運営・指導力の育成」、③「自然に関する認識・理解と対応能力などの修得」、④「社会観・社会的能力と人間性の育成」といった授業内容を望んでいることが分かった。このうち、「体験活動を授業とする」に該当した記述件数が最も多かったことは、「自然学校」受入施設で青少年教育の指導的立場にある職員から見て、教員の自然体験が不足しているという現状認識を反映しているように思われる。しかし、教員や教職志望学生に自然体験活動にかかわる経験が求められている一方で、教員や教職志望学生が単に経験を積めば教員としての専門性を高めることに繋がるのかどうかについて十分な吟味が必要である。つまり、教員養成

系学部・大学院にあつては、教員の目的養成の視点から、自然体験活動の経験そのものを目的化することなく、その経験が教員のどのような資質能力形成に結びついていくのかという「経験することの意味」を見定めた上でその授業の内容及び方法等の構想を検討しなければならない。

第2節 社会教育施設指導者と小学校教師による自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力に関する比較的検討

1 研究の方法

本研究は、予備調査の結果を踏まえた本調査「子どもたちの自然体験活動において学校教員に求められる指導資質能力に関する調査（社会教育施設指導者用）」と「子どもの自然体験活動の指導に関するアンケート調査（小学校教師用）」によって得られたデータを用いた。

(1) 予備調査の方法

予備調査は、『自然学校 10 周年記念誌』（兵庫県教育委員会発行）から 61 ヶ所の県内主要社会教育施設と教育事務所を選定し、当該施設指導者に対して郵送質問紙法を用いて 2001(平成 13)年 9 月～10 月の期間で実施した。質問紙には、「現在、引率指導等を行っている学校教員が、今後より積極的に自然学校において自然体験活動や野外活動の指導に関わっていくことになると仮定すれば、学校教員にどのような資質能力が求められるようになると思いますか」という設問を設け、自由記述で回答を求めた。総配付数は 305、回収できたデータ数 124(40.7%)であった。

回収した自由記述は、主観をできる限り避けるために 4 名の研究者が協力して K J 法による分析を行い、39 項目の資質能力項目を抽出した。

(2) 本調査の方法と分析手続き

1) 本調査項目と対象

本調査は、予備調査から抽出した 39 項目を採用し、それぞれの項目の重要度について 5 件法（1. 重要でない、2. あまり重要でない、3. どちらともいえない、4. 少し重要である、5. 重要である）で回答を求める質問紙を作成した。

社会教育施設指導者については、予備調査の回答を依頼した社会教育施設指導者に対して再度、2002(平成 14)年 1 月に郵送質問紙法による本調査を実施した。回収できた回答数は 170 であった（表 3-1-1）。

また、小学校教師については兵庫県内の 290 校の公立小学校長へ協力依頼を行い、2003(平成 15)年 1 月に同様の本調査を実施した。そして、本学大学院修了生及び学部卒業生のうち

県内の小学校に勤務している教師にも郵送質問紙法を用いて本調査を実施した。小学校教師の場合は、前者と後者を合わせて 567 の回答数が得られた（表 3-2-1）。

表3-2-1 小学校教師のフェースシート

性別	N	%	年齢	N	%
男性	281	49.6	20歳代	35	6.2
女性	283	49.9	30歳代	144	25.4
無答	3	0.5	40歳代	242	42.7
自然学校引率回数	N	%	50歳代	140	24.7
1回	87	15.3	60歳代	6	1.0
2回	80	14.1	教職経験年数	N	%
3回	100	17.6	1～5年	28	4.9
4回	78	13.8	6～10年	58	10.2
5～6回	85	15.0	11～15年	79	13.9
7～8回	52	9.2	16～20年	82	14.5
9～10回	39	6.9	21～25年	111	19.6
11～12回	21	3.7	26～30年	78	13.8
13～14回	11	1.9	31～35年	38	6.7
15回以上	8	1.4	36～40年	8	1.4
無答	6	1.1	無答	85	15.0
			合計	567	100.0

2) 因子分析による下位尺度作成

分析では、社会教育施設指導者と小学校教師の各調査データについて因子分析を施し、因子の抽出を行った。また、因子間の関連性を把握した。

まず、39 項目からなる「自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力」の重要度を 5 件法で求め、その回答について 1 点から 5 点を配点した。因子分析は主因子法により、固有値 1.0 以上の因子を抽出し、これらの因子に対してノーマル・バリマックス法による直交回転を施し、因子抽出を試みた。因子の解釈・命名は因子負荷量 0.40 以上の項目を対象とした。

3) 重要度による因子間比較

因子分析によって抽出された下位尺度について、5 件法による重要度の回答に 1～5 点を配点し、各因子の合計平均値を算出した後、因子間の平均値の差を t 検定によって比較した。

2 研究の結果及び考察

(1) 社会教育施設指導者が認識する「自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力」

1) 因子分析による下位尺度の作成

表 3-2-2 に、バリマックス直交回転後の因子負荷量を示した。

第1因子は、5)、31)、27)、37)、33)、16)、34)、29)、25)、35)の10項目で構成された。これらの項目は、自然体験活動プログラムの内容やその目的・意義に対する教師間の共通理解と子ども集団を指導する能力・知識・意欲を表していると解釈し、自然体験活動プログラムへの「共通理解と集団指導力」因子と命名した。

表3-2-2 社会教育施設指導者から見た教師に求められる指導資質能力(バリマックス回転後)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	h ²
5) 子どもの指導への意欲・主体性	0.82	0.10	0.15	-0.12	0.12	0.02	0.04	0.73
31) 参加する子どもたちをまとめる能力	0.71	0.24	0.04	0.15	0.13	0.12	0.04	0.63
27) 子どもに生活習慣、社会的ルールを指導する能力	0.70	0.14	0.06	0.14	0.20	0.09	-0.06	0.58
37) 目標達成のための連絡調整能力	0.61	0.31	0.18	0.28	0.12	0.18	0.19	0.66
33) 自然体験活動プログラムの企画・運営に対する教員間の共通理解	0.56	0.42	0.07	0.27	0.14	0.13	0.04	0.60
16) 子どもへの指導に関する知識	0.52	0.23	0.29	0.06	0.17	0.08	0.14	0.46
34) 計画どおりに進まなかった際の判断力	0.50	0.41	0.08	0.17	0.16	0.05	0.25	0.55
29) 子どもの自然体験活動に対する意義と価値の理解	0.45	0.33	0.21	0.36	-0.09	0.37	-0.13	0.65
25) 社会教育の目的・意義の認識	0.43	0.22	0.34	0.31	0.29	-0.04	-0.03	0.53
35) 子どもたちを自主的に行動できるように促す能力	0.42	0.37	0.21	0.22	0.36	0.01	-0.21	0.57
32) 事故等への応急措置に関する知識	0.11	0.70	0.22	0.05	0.11	0.08	-0.10	0.58
17) 教員自らの野外活動、応急措置に関する基本的な技術	0.07	0.64	0.24	0.07	0.14	0.03	0.10	0.51
30) 子どもの安全・保健面における判断力	0.38	0.63	0.06	0.21	0.12	0.22	-0.04	0.65
38) 一般社会人としてのマナーと常識をもつこと	0.35	0.56	0.04	0.05	0.04	0.15	0.16	0.49
18) 教員自らが健康管理ができること	0.08	0.56	0.28	0.10	0.16	0.01	0.32	0.53
11) 子どもへの安全指導の能力	0.32	0.55	0.05	-0.06	0.20	0.13	0.22	0.52
23) 子どもの心をケアする能力	0.17	0.53	0.20	0.21	0.27	0.25	-0.02	0.52
15) 子どもが危険な場面、事故等に遭遇した場合の対応能力	0.13	0.42	0.02	0.07	0.13	0.14	0.06	0.24
12) 動植物、森林等の自然に関する知識	0.15	0.04	0.73	0.07	-0.01	0.18	0.17	0.62
24) 自然体験活動を実施する場(海・山)の知識	0.19	0.45	0.60	0.02	0.04	0.13	0.08	0.63
13) 子どもの自然観察・自然理解を指導する技術	0.32	0.13	0.58	0.27	-0.04	0.12	0.09	0.55
8) 自然環境の保全と活用に関する知識	-0.01	0.25	0.56	0.07	0.10	0.07	0.28	0.48
20) 野外活動に関する知識	0.33	0.28	0.50	0.35	0.21	0.20	0.03	0.63
28) 自然の中から情報を読み取る能力	0.07	0.26	0.42	0.25	0.19	0.34	-0.15	0.48
2) 教員自身に自然観察や野外活動等の経験があること	0.00	-0.03	0.42	0.35	0.06	0.22	0.20	0.39
22) 自然体験活動プログラムを企画・開発する能力	0.22	0.23	0.26	0.76	0.02	0.20	0.07	0.79
9) 子どもに野外活動を指導する能力	0.44	0.16	0.34	0.53	0.13	0.13	0.14	0.67
21) 子どもにレクリエーションやゲーム等を指導する技術	0.42	-0.02	0.20	0.43	0.13	0.04	0.36	0.55
4) 人権に配慮し、言葉遣いが正確で丁寧であること	0.26	0.15	0.27	0.02	0.69	0.00	0.02	0.64
6) 危機的状況に対する対応を予見しながらプログラムを推進する能力	0.19	0.29	-0.08	0.01	0.53	0.04	0.23	0.46
3) 活動に協力してもらう人々との対人関係づくり能力	0.06	0.28	0.01	0.07	0.51	0.18	0.07	0.38
14) 教員の性格が明るいこと	0.37	-0.09	0.05	0.24	0.44	0.15	0.20	0.46
19) 参加する子どもたちの相互人間関係づくりを支援する能力	0.42	0.37	-0.08	0.25	0.43	0.17	0.06	0.59
26) プログラムの企画段階で状況の変化を予見する能力	0.27	0.27	0.11	0.39	0.42	0.30	0.00	0.58
39) 自然に関する興味・関心をもつこと	0.21	0.25	0.26	-0.05	0.02	0.70	0.14	0.69
1) 自然体験活動への情熱	0.09	0.05	0.24	0.15	0.20	0.59	-0.06	0.48
36) 自然体験を教員自らが楽しめる感覚、構え	0.05	0.28	0.04	0.24	0.11	0.57	0.17	0.51
7) 教員自身に体力があること	0.04	0.08	0.41	0.13	0.09	0.00	0.67	0.65
10) 教員自身が元気であること	0.17	0.27	0.20	0.03	0.15	0.14	0.52	0.46
因子寄与率(%)	13.2	12.0	8.7	6.2	6.1	5.3	4.1	55.6

第2因子は、32)、17)、30)、38)、18)、11)、23)、15)の8項目で構成された。これらの項目は、子ども達の安全管理や安全指導の能力や知識を表していると解釈し、「安全管理・安全指導の能力・知識」因子と命名した。

第3因子は、12)、24)、13)、8)、20)、28)、2)の7項目で構成された。これらの項目は、自然体験活動や野外活動等に関する知識を表していると解釈し、「自然体験活動の知識」因子と命名した。

第4因子は、22)、21)、9)の3項目で構成された。これらの項目は、自然体験活動や野外活動のための企画と指導技術を表していると解釈し、自然体験活動の「企画・指導技術」因子と命名した。

第5因子は、4)、6)、3)、14)、19)、26)の6項目で構成された。これらの項目は、自然体験活動プログラムを推進するための状況予測力・予見力とプログラムに参加する人々との良好な人間関係づくりを表していると解釈し、プログラム推進のための「状況予測力と対人関係能力」因子と命名した。

第6因子は、39)、1)、36)の3項目で構成された。これらの項目は自然体験活動への関心や意欲を表していると解釈し、自然体験活動への「関心・意欲」因子と命名した。

第7因子は、7)、10)の2項目で構成された。これらの項目は教師の体力や元気を表していると解釈し、「元気・体力」因子と命名した。

全項目と各因子についてクロンバックの α 係数を算出した結果、全項目が $\alpha = .95$ 、第1因子が $\alpha = .90$ 、第2因子が $\alpha = .86$ 、第3因子が $\alpha = .87$ 、第4因子が $\alpha = .81$ 、第5因子が $\alpha = .76$ 、第6因子が $\alpha = .66$ 、第7因子が $\alpha = .63$ が得られ、第6因子と第7因子の値がやや低いが、ほぼ良好な内的整合性が確認された。

したがって、社会教育施設指導員が認識している自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力は、①共通理解と集団指導力、②安全管理・安全指導の能力・知識、③自然体験活動の知識、④企画・指導技術、⑤状況予測力と対人関係能力、⑥関心・意欲、⑦元気・体力の7つの下位尺度に分類できた。

2) 重要度による因子間比較

表 3-2-3 に、社会教育施設指導者の7つの因子について重要度の合計平均値を算出した結果を示した（なお、平均値について t 検定を施した結果、①と⑤、①と⑦、②と⑥、③と⑦以外の全ての因子間において有意差($p < 0.05$)が認められた）。

表3-2-3 社会教育施設指導者による各因子の合計平均値

因子名	平均値	(SD)	N
①共通理解と集団指導力	4.28	(0.62)	143
②安全管理・安全指導の能力・知識	4.48	(0.49)	141
③自然体験活動の知識	4.06	(0.61)	143
④企画・指導技術	3.90	(0.78)	141
⑤状況予測力と対人関係能力	4.32	(0.54)	143
⑥関心・意欲	4.45	(0.56)	143
⑦元気・体力	4.13	(0.83)	142

(注)t検定の結果、第1因子－第5因子、第1因子－第7因子、第2因子－第6因子、第3因子－第7因子以外は、全ての因子間で平均値に有意差($p < 0.05$)が認められた。

ほとんどの因子で4.00以上の平均値を示したことから、「少し重要である」あるいは「重要である」で回答されている傾向が読み取れる。最も重要度の平均値が高かったのは「②安全管理・安全指導の能力・知識」と「⑥関心・意欲」であった。これら2つの資質能力は自然体験活動を指導する際、必ず教師が身につけておく必要のあるものと考えられる。

また、次に高い値だった「⑤状況予測力と対人関係能力」と「①共通理解と集団指導力」や、「③自然体験活動の知識」と「⑦元気・体力」も先の2因子ほどではないが、4.00以上の値を示しており、教師が子どもに自然体験活動の指導を行うならば必要とされる資質能力であると考えられる。

しかし、「④企画・指導技術」は平均値が4.00以下となった。この資質能力は自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力であることには間違いないが、場合によっては社会教育施設指導者の専門的な支援・援助を得てもよい資質能力であると推察される。

以上の結果に関連して、兵庫県立南但馬自然学校が実施した調査結果によれば⁸⁾、学級担任の教師が「自然学校」実施中に困った事柄としてあげている上位5つの内容は、「健康安全」(31%)、「プログラムのスムーズな実施」(30%)、「プログラムでのゆとりの確保」(28%)、「児童の観察・指導」(22%)、「指導教師の体制づくり」(19%)であり、「技術指導面」に関しては14%であった。担任教師が「自然学校」で困った事柄は、上記の社会教育施設指導者が回答した重要度の結果とかなり類似している。つまり、実際に教師が「自然学校」で困っている事柄ほど、逆にそれに関する資質能力が教師には求められると考えられている。

(2) 小学校教師が認識する「自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力」

1) 因子分析による下位尺度の作成

表3-2-4に、バリマックス回転後の因子負荷量を示した。

第1因子は、(30)、(11)、(34)、(6)、(27)、(32)、(26)、(23)、(19)、(15)、(37)、(31)、(16)、(33)、(29)、(38)、(35)、(4)、(18)の19項目で構成された。これらの項目は、①子どもへの安全指導や子どもの事故等への対応能力、②状況を予測しながらプログラムを推進する判断力、③子どもの人間関係を支援したり子ども達をまとめる能力、④子どもの自主的行動を促す能力、⑤生活指導、社会的ルールを指導する能力等、子どもへの指導力を発揮しながらプログラムを安全に、しかもスムーズに進めていく能力を表していると解釈し、自然体験活動プログラムの「企画運営・指導力」因子と命名した。

第2因子は、(12)、(21)、(20)、(13)、(2)、(9)、(24)、(22)、(8)、(28)、(17)、(25)の12項目で構成された。これらの項目は、動植物、森林等の自然に関する知識、子どもにレクリエーション等を指導する技術、野外活動や応急処置に関する基本的な技術等、自然体験活動や野外活動の指導で必要となる知識や技術を表していると解釈し、「自然体験活動の知識・技術」因子と命名した。

表3-2-4 小学校教師からみた教師に求められる指導資質能力(バリマックス回転後)

	F1	F2	F3	F4	h ²
30 子どもの安全・保健面における判断力	0.72	0.17	0.09	0.09	0.65
11 子どもへの安全指導の能力	0.64	0.11	0.01	0.21	0.52
34 計画どおりに進まなかった際の判断力	0.63	0.16	0.24	0.06	0.55
6 危機的状況に対する対応を予測しながらプログラムを推進する能力	0.62	0.10	-0.07	0.04	0.46
27 子どもに生活習慣、社会的ルールを指導する能力	0.61	0.19	0.26	0.04	0.58
32 事故等への応急措置に関する知識	0.61	0.23	0.07	0.17	0.58
26 プログラムの企画段階で状況の変化を予測する能力	0.59	0.32	0.21	-0.01	0.58
23 子どもの心をケアする能力	0.58	0.14	0.27	0.11	0.52
19 参加する子どもたちの相互人間関係づくりを支援する能力	0.58	0.18	0.13	0.14	0.59
15 子どもが危険な場面、事故等に遭遇した場合の対応能力	0.56	0.12	-0.06	0.09	0.24
37 目標達成のための連絡調整能力	0.55	0.21	0.40	-0.05	0.66
31 参加する子どもたちをまとめる能力	0.55	0.26	0.19	0.18	0.63
16 子どもへの指導に関する知識	0.54	0.31	0.17	0.11	0.46
33 自然体験活動プログラムの企画・運営に対する教員間の共通理解	0.51	0.11	0.23	0.13	0.60
29 子どもの自然体験活動に対する意義と価値の理解	0.51	0.31	0.30	0.05	0.65
38 一般社会人としてのマナーと常識をもつこと	0.49	0.07	0.47	0.12	0.49
35 子どもたちを自主的に行動できるように促す能力	0.47	0.15	0.33	0.00	0.57
4 人権に配慮し、言葉遣いが正確で丁寧であること	0.45	0.13	0.29	0.05	0.64
18 教員自身が健康管理ができること	0.44	0.15	0.27	0.30	0.53
5 子どもの指導への意欲・主体性	0.38	0.16	0.17	0.23	0.73
3 活動に協力してもらう人々との対人関係づくり能力	0.34	0.16	0.30	0.10	0.38
12 動植物、森林等の自然に関する知識	0.14	0.81	0.16	0.01	0.62
21 子どもに野外活動を指導する能力	0.24	0.78	0.07	0.17	0.67
20 野外活動に関する知識	0.27	0.75	0.08	0.12	0.63
13 子どもの自然観察・自然理解を指導する技術	0.14	0.70	0.19	0.06	0.55
2 教員自身に自然観察や野外活動等の経験があること	0.06	0.65	0.13	0.13	0.39
9 子どもにレクリエーションやゲーム等を指導する技術	0.02	0.62	-0.03	0.25	0.55
24 自然体験活動を実施する場(海・山)の知識	0.39	0.60	0.17	0.02	0.63
22 自然体験活動プログラムを企画・開発する能力	0.27	0.59	0.16	0.06	0.79
8 自然環境の保全と活用に関する知識	0.29	0.58	0.12	0.12	0.48
28 自然の中から情報を読み取る能力	0.41	0.56	0.25	-0.02	0.48
17 教員自らの野外活動、応急措置に関する基本的な技術	0.42	0.44	0.09	0.15	0.51
25 社会教育の目的・意義の認識	0.40	0.42	0.33	-0.01	0.53
1 自然体験活動への情熱	0.12	0.35	0.30	0.14	0.48
36 自然体験を教員自らが楽しめる感覚、構え	0.16	0.28	0.62	0.20	0.51
39 自然に関する興味・関心をもつこと	0.23	0.48	0.50	0.07	0.69
10 教員自身が元気であること	0.16	0.10	0.10	0.80	0.46
7 教員自身に体力があること	0.19	0.18	0.04	0.51	0.65
14 教員の性格が明るいこと	0.14	0.29	0.29	0.40	0.46
因子寄与率(%)	19.1	15.9	6.2	4.2	45.4

第3因子は、36)、39)の2項目で構成された。これらの項目は、自然体験を楽しめる構えや自然への興味・関心を表していると解釈し、自然体験への「関心・意欲」因子と命名した。

第4因子は、10)、7)、14)の3項目で構成された。これらの項目は教師が元気で、明るく、体力があることを表していると解釈し、「元気・体力」因子と命名した。

全項目と各因子についてクロンバックの α 係数を算出すると、全項目で $\alpha=.95$ 、第1因子で $\alpha=.92$ 、第2因子で $\alpha=.92$ 、第3因子で $\alpha=.71$ 、第4因子で $\alpha=.70$ の値が得られ、良好な内的整合性が確認された。

したがって、小学校教師が認識している自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力は、①企画運営・指導力、②自然体験活動の知識・技術、③関心・意欲、④元気・体力の4つの下位尺度に分類できた。

2) 重要度による因子間比較

表3-2-5に、小学校教師の4つの因子について重要度の合計平均値を算出した結果を示した(なお、t検定を施した結果、全ての因子間で有意差($p<.05$)が認められた)。

表3-2-5 小学校教師による各因子の合計平均値

因子名	平均値	(SD)	N
①企画運営・指導力	4.35	(0.46)	560
②自然体験活動の知識・技術	3.84	(0.58)	560
③関心・意欲	4.12	(0.72)	560
④元気・体力	4.26	(0.61)	559

(注)t検定の結果、全ての因子間で平均値に有意差($p<0.05$)が認められた。

最も値が高かったのは、平均値が4.35の「①企画運営・指導力」であり、次いで「④元気・体力」であった。その次に値が高かったのは「③関心・意欲」であった。しかし、「②自然体験活動の知識・技術」の平均値は3.84であり、5件法の尺度でいえば「4. 少し重要である」に達していない。このことから、「①企画運営・指導力」、「④元気・体力」、「③関心・意欲」は教師が指導する上で重要な資質能力であるという認識を示しているが、それらに比べると「②自然体験活動の知識・技術」に対する重要性の認識はやや低い。この理由としては、社会教育施設指導者が回答した「④企画・指導技術」の重要度の場合と同様に、兵庫県教育委員会が「自然学校」を始める際に、各小学校が自然学校を円滑に実施できるように専門指導員を県下の自然学校実施施設に配置し、自然学校における野外活動等の専門的な指導を彼らに委ねた経緯があることから⁹⁾、場合によっては自然体験活動の専門的な知識・技術は専門指導員に委ねた方がよいという意識を小学校教師が持っていたからではないかと考えられる。

(3) 社会教育施設指導者と小学校教師の因子の比較

つぎに、上記の社会教育施設指導者と小学校教師の因子分析結果と重要度の平均値を踏

また、①双方の構成因子を比較すること、②構成因子の重要度の平均値から因子の妥当性を検討することを通して、社会教育施設指導者と小学校教師のどちらの因子分析結果が「自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力」として適切に捉えているかを検討した。

1) 構成因子の比較

既に述べたように、39項目からなる「自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力」を因子分析によって因子を抽出したところ、社会教育施設指導者の場合は7つの因子、小学校教師の場合は4つの因子を抽出することができた。各因子を構成する項目内容から双方の因子を比較すると、小学校教師の「③関心・意欲」、「④元気・体力」は、社会教育施設指導者の「⑥関心・意欲」、「⑦元気・体力」とほぼ一致していた。しかし、小学校教師の「①企画運営・指導力」は、社会教育施設指導者の場合の「①共通理解と集団指導力」と「②安全管理・安全指導の能力・知識」と「⑤状況予測力と対人関係力」の構成項目を多く含んでいた。また、小学校教師の「②自然体験活動の知識・技術」は、社会教育施設指導者の「③自然体験活動の知識」と「④企画・指導技術」の構成項目を多く含んでいた。つまり、小学校教師の4因子は、社会教育施設指導者の7因子の中のいくつかの因子を統合して構成されていた。

このことについて、因子分析という手法の性格に目を向けて、各因子には相関の高い項目どうしが集まっていると考えれば、小学校教師の方が教師の資質能力を捉える際の認識に幅があり、教師に求められる資質能力を大雑把にしか認識できていない。逆に、社会教育施設指導者の場合は7つの因子に分類できたことから、教師に求められる資質能力がより細かく、明確に認識できている。

また、双方の構成因子の内容に関しても、小学校教師の場合は、「能力」、「知識・技術」、「関心・意欲」、「元気・体力」という形式的な分類にとどまるが、社会教育施設指導者の場合は、その「能力」や「知識・技術」が、「①共通理解と集団指導力」、「②安全管理・安全指導の能力・知識」、「③自然体験活動の知識」、「④企画・指導技術」、「⑤状況予測力と対人関係能力」といった資質能力の内容に分類されている。このように資質能力を内容面から弁別できる認識を持つことは、子どもたちを指導する際の力点の置き方や留意点が明確になるだけでなく、指導後の自己の振り返り過程においても評価の観点として有効に機能することが期待できる。

2) 重要度からみた因子の妥当性

また、社会教育施設指導者と小学校教師の各因子の平均値に目を向けると、「関心・意欲」と「元気・体力」が双方の共通因子なのであえて無視すれば、社会教育施設指導者の因子で最も平均値が高かったのは「②安全管理・安全指導の能力・知識」であり、ついで「⑤状況予測力と対人関係能力」と「①共通理解と集団指導力」、以下、知識・技術面として「③自然体験活動の知識」、「④企画・指導技術」と続く。

一方、小学校教師の場合、最も平均値が高かったのは「①企画運営・指導力」であり、「②

自然体験活動の知識・技術」は平均値が 3.84 と大きく重要度が下がる。

既述のように、社会教育施設指導者の第 2 因子、第 1 因子、第 5 因子の構成項目の多くを小学校教師の第 1 因子が包含していると考えれば、自然体験活動の「指導力」と「知識・技術」の間にある重要度に対する認識の差は、社会教育施設指導者も小学校教師も大きく変わらないと言える。

ところで、星野は、これまで野外活動の指導者はどちらかと言えば、活動内容についての技術指導が中心で高い技術レベルが要求されてきたが、これからの指導者は野外活動そのものの技術以外に野外活動を通して何を教えることができるかという「プラスアルファ」が求められていると指摘する。つまり、「自然環境というものに対してどんな考え方を持っているか、人間と自然の関係はどうあるべきか、その活動を通じて何を伝えたいのか、といった明確な考え方や態度を有しているかどうか」¹⁰⁾が指導者に問われていると述べている。このように野外活動に対する目的意識や野外活動観を持ち、それを活動体験を通して子どもに伝えていくことは、野外活動の指導者のみならず、学校教育において自然体験活動を実施し、子どもに指導する立場にある教師にも当然求められることである。

自然学校本来の目的は、学びの場を教室から豊かな自然環境に移し、「教室での授業と同様に時間を区切って次々にプログラムを消化する」¹¹⁾かのように教師が子ども達に習得させるべき知識・技術を指導したり教授したりすることではない。教師によって周到に計画された活動プログラムに子ども達を自主的かつ主体的に取り組みせ、子ども達自身の意志と努力で普通の生活に生きてはたらく知識・技能、思いやりの心や自然・生命を尊重する心、環境保全や自然環境に対する深い理解・認識を獲得させることが自然学校の目的なのである¹²⁾。教師は、この実現に向けて「自然体験活動で何を指導するか」ではなく、「自然体験活動を通して何を学ばせるか」という自然体験活動の教育的な意義や目的を念頭に置きながら、活動プログラムの内容と子どもへの指導・支援の在り方を検討しなければならない¹³⁾。

この観点から社会教育施設指導者と小学校教師の平均値を見れば、社会教育施設指導者は自然体験活動の「知識・技術」よりも、自然体験活動プログラムの内容やその目的・意義に対する教師間の共通理解を意味する「①共通理解と集団指導力」を「⑤状況予測力と対人関係能力」と並んで「②安全管理・安全指導の能力・知識」の次に重要視すべき資質能力として弁別していた。このことは、星野が指摘した野外活動の指導者の資質能力と合致している。しかし、小学校教師の方は、「②自然体験活動の知識・技術」よりも「①企画運営・指導力」を重要視していたが、「自然体験活動を通して何を学ばせるか」という自然体験活動の教育的な意義や目的に関わる資質能力は弁別できていなかった。

したがって、以上の(1)構成因子の比較と(2)重要度からの因子の妥当性の結果から、小学校教師よりも社会教育施設指導者の方が「自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力」をよりの確に捉えていると結論づけることができる。

第3節 自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力と子どもの活動成果との関連

1 研究の方法

(1) 調査対象

兵庫県公立小学校 19 校 20 事例の担任教師 30 名（男性 19 名、女性 11 名）と子ども 1,272 名（男子 658 名、女子 614 名）。

(2) 調査期間

2003(平成 15)年 11 月～12 月、2004(平成 16)年 4 月～9 月。

(3) 調査方法

調査には質問紙法を用いた。当該校の担任教師が中心となって指導する、ある一つの活動プログラムを観察（VTR 録画を含む）した後に、活動に参加した子ども全員と担任教師に集合場所で一括して質問紙調査を行った。なお、観察した活動プログラムの内訳は、野外炊事 9 件、クラフト制作 4 件、焼き板作り 3 件、基地作り 3 件、キャンプファイアー 1 件であった。

(4) 調査内容

1) 子どもへの調査内容

子ども調査では、自然学校参加に伴う「学び・気づき」と「楽しさ」という 2 つの観点から自己評価を求めるため、20 項目の質問を用意した。具体的には、自然学校参加に伴う「学び・気づき」の観点を自己評価するために、網野¹⁴⁾の作成した「自然体験で培われた態度・行動測定尺度（5 因子構成：「学習の基本的態度」「自己に対する理解」「協力」「学習の仕方」「課題の達成」）の中から、因子内容に強く反映する項目であり、かつ、因子負荷量の高い 7 項目を抽出して自己評価を求めた。一方、「楽しさ」の観点を自己評価するために、荒木¹⁵⁾の作成した「自然学校の楽しさ尺度（2 因子構成：「親和・達成」「自然理解・快活）」の 13 項目を用いた。

合計 20 の質問項目は「自然体験で培われた能力・態度尺度」と「自然学校の楽しさ体験尺度」で構成し、そのうち前者の尺度は、4 件法（1. いつもできなかった、2. できなかったことが多かった、3. できたことが多かった、4. いつもできた）を用いた。また、後者の尺度も 4 件法（1. ぜんぜん楽しくなかった、2. どちらかといえば楽しくなかった、3. どちらかといえば楽しかった、4. たいへん楽しかった）を用いた。

2) 教師への調査内容

教師調査では、別惣・千駄・長澤¹⁶⁾が明らかにした「教師に求められる 7 つの資質能力」（7 因子構成：「共通理解と集団指導力」、「安全管理・安全指導の能力・知識」、「自然体験活動の知識」、「企画・指導技術」、「状況予測力と対人関係能力」、「関心・意欲」、「元気・体力」）を反映するように、因子ごとに因子負荷量が大きく、その因子の内容を適切に反映している項目を 20 抽出し、質問項目とした。各項目の尺度は、5 件法（1. そう思わない、2. あまりそう思わない、3. どちらともいえない、4. 少しそう思う、5. そう思う）を用いた。

(5) 分析の手続き

子ども調査及び教師調査ともに、1学期と2学期の事例ごとに各項目を加算集計し、因子平均値を算出した。

次に、1学期と2学期の事例ごとに、教師調査の各因子及び全体の平均値を算出し、それを基準値にして「高得点群」と「低得点群」に分類した。その際、複数の担任教師が指導に当たっていた場合は、一事例間で平均値を求めて処理した。その分類した「高得点群」と「低得点群」の子どもの平均値を算出し、双方の値を比較した。このようにして、「高得点群」と「低得点群」の間で子どもの活動の成果に差が認められれば、子どもの活動の成果と教師の資質能力との間に何らかの対応関係があると判断できると考えた。

2 分析の結果及び考察

(1) 子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力に関する全体的傾向

1) 1学期と2学期における子どもの活動の成果

表3-3-1は、1学期に自然学校を実施した事例と2学期に自然学校を実施した事例の子どもの活動の成果を各因子平均値で示したものである。

「(1)自然体験活動で培われた態度・行動尺度」では、第5因子「課題の達成」において5%水準で有意差が認められ、2学期の方が1学期よりも子どもたちの成果は高かった。

また、「(2)自然学校の楽しさ体験尺度」では、第1因子「親和・達成」において5%水準で有意差が認められ、1学期の方が2学期よりも子どもたちの成果が高かった。

これらの結果から、2学期の方が課題達成感が強く、1学期の方が活動の楽しさの中に親和・達成感を抱く子どもが多いといった差異も見られるが、総じて子どもの活動の成果に関して1学期と2学期の間に大きな偏りはなかった。

表3-3-1 子どもの自然体験活動の成果と因子平均値

子どもアンケート項目	1学期		2学期		t検定
	平均値	(SD) N	平均値	(SD) N	
(1)自然体験で培われた態度・行動尺度					
第1因子:学習の基本的態度	2.96	(0.60) 778	2.95	(0.65) 494	
1)それぞれの活動にあった準備が自分からできた 2)自分が活動をする場所の安全に気をくばることができた					
第2因子:学習の仕方	2.54	(0.94) 765	2.46	(0.94) 485	
3)活動をする時、前から自分の知っていたことや調べたことを使った					
第3因子:自己に対する理解	2.88	(0.69) 779	2.90	(0.67) 492	
4)自分のできないところがどこかわかった 5)自分にあつためあてを自分の判断で決めることができた					
第4因子:協力	3.05	(0.87) 771	3.11	(0.85) 492	
6)だれとでも協力できた					
第5因子:課題の達成	2.85	(0.88) 775	2.95	(0.88) 493	*
7)自分の力でめあてを達成できた					
(2)自然学校の楽しさ体験尺度					
第1因子:親和・達成	3.31	(0.50) 770	3.25	(0.55) 491	*
3)進んで活動しようという気持ちになった時があった 5)思い通りできた時があった 6)友達と一緒に活動する中で友だちの心が分かった時があった 7)だれとでも気持ちよく活動できた時があった 9)自分の役割を果たした時があった 10)今までにしたことのない活動をした時があった 11)友だちに教えてあげた時があった 12)友だちの良さを見つけた時があった 13)友だちにほめられた時があった					
第2因子:自然理解・快活	3.21	(0.54) 763	3.22	(0.56) 489	
1)約束事を守って活動した時があった 2)気持ちを引き締めてきびきび活動した時があった 4)自然の良さやすばらしさを感じた時があった 8)今行った活動は生きていくのに大切だと感じた時があった					

(注)t検定の結果は、*: $p<0.05$ 、**: $p<0.01$ 、***: $p<0.001$ を表す。

(2)1学期と2学期における教師の7つの資質能力

表3-3-2は、1学期に自然学校を実施した事例と2学期に自然学校を実施した事例の担任教師が回答した7つの資質能力を各因子平均値で示したものである。

表3-3-2の平均値を概観すると、全体的に1学期の方が2学期よりも平均値が高い。特に、第2因子「安全管理・安全指導の能力・知識」では5%水準で、また第3因子「自然体験活動の知識」では1%水準で有意差が認められた。

これらの結果は、2学期よりも1学期の担任教師の方が7つの資質能力について高く自己評価していることを表している。

以上のように、子どもの活動の成果及び教師の7つの資質能力の分析結果から、1学期と2学期の差異に注目した場合、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力には関連が認められないと判断できる。なぜ子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力が関連し合っていないのだろうか。次では、その点をさらに詳しく分析するために、1学期の実施事例と2学期の実施事例に分けて、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力との対応関係を検討した。

表3-3-2 「教師に求められる7つの資質能力」と因子平均値

教員アンケート項目	1学期 (N=20)	2学期 (N=10)	t検定
	平均値 (SD)	平均値 (SD)	
第1因子: 共通理解と集団指導力	3.89 (0.52)	3.70 (0.45)	
1)私は、参加する子どもたちをまとめることができた			
2)私は、子どもに生活習慣・社会的ルールを指導することができた			
3)私は、子どもの自然体験活動に対する意義と価値を理解している			
4)私は、子どもたちに自主的に行動できるように促すことができた			
第2因子: 安全管理・安全指導の能力・知識	3.87 (0.61)	3.33 (0.63)	*
5)私は、事故への応急処置に関する知識を持っている			
6)私は、自分の健康管理ができています			
7)私は、子どもへの安全指導をすることができた			
第3因子: 自然体験活動の知識	3.55 (0.80)	2.67 (0.80)	**
8)私は、動植物・森林等の自然に関する知識を持っている			
9)私は、自然体験活動を実施する場(海・山)の知識を持っている			
10)私は、子どもの自然観察・自然理解を指導する技術をもっている			
第4因子: 企画・指導技術	3.65 (0.52)	3.50 (0.41)	
11)私は、子どもたちに合うように事前に工夫したプログラムを提供できた			
12)私は、子どもにレクリエーションやゲーム等を指導する技術をもっている			
第5因子: 状況予測力と対人関係能力	3.82 (0.56)	3.53 (0.42)	
13)私は、活動に参加してもらう人々との対人関係づくりができた			
14)私は、参加する子どもたち相互の人間関係づくりを支援することができた			
15)私は、プログラムの企画段階で状況の変化を予測することができた			
第6因子: 関心・意欲	4.10 (0.68)	3.97 (0.48)	
16)私は、自然に関する興味・関心をもっている			
17)私は、自然体験活動への情熱をもっている			
18)私は、自然体験活動を自ら楽しむことができた			
第7因子: 元気・体力	3.78 (0.80)	3.70 (0.75)	
19)私は、体力に自信がある			
20)私は、活力がある			

(注)t検定の結果は、*: $p<0.05$ 、**: $p<0.01$ 、***: $p<0.001$ を表す。

(3) 学期別に見た子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力との関係

1) 1学期の場合

表 3-3-3 には、1学期に自然学校を実施した学校(事例)に限定して、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力がどの程度対応関係にあるのかを検討するために、子どもの活動の成果を教師の「高得点群」と「低得点群」に分けて平均値で示したものである。

表 3-3-3 の結果によれば、高得点群よりも低得点群の方が平均値は高く、統計的にも有意な因子が多い。つまり、低得点群の方が有意であったものは11あり、逆に高得点群の方が有意であったものは、第3因子「自然体験活動の知識」での「協力」と、第4因子「企画・指導技術」での「課題の達成」、そして第6因子「元気・体力」での「課題の達成」の3つのみであった。

また、7つの資質能力を合計した「全体」の値を見ても、高得点群よりも低得点群の方が平均値は大きかった。

つまり、1学期の場合、教師の資質能力と子どもの成果との間に大きな意識のズレがあり、双方の回答にほとんど対応関係がないことを表している。

表3-3-3 1学期に自然学校を実施した場合の「教師に求められる7つの資質能力」と子どもの成果の関係

	「共通理解と集団指導力」			「安全管理・安全指導」			「自然体験活動の知識」		
	高得点群	低得点群	t検定	高得点群	低得点群	t検定	高得点群	低得点群	t検定
	平均値 (SD) N	平均値 (SD) N		平均値 (SD) N	平均値 (SD) N		平均値 (SD) N	平均値 (SD) N	
(1)自然学校で培われた態度・行動尺度									
「学習の基本的態度」	2.93 (0.63) 391	2.99 (0.57) 387		2.95 (0.64) 381	2.97 (0.57) 397		2.97 (0.63) 398	2.95 (0.58) 380	
「学習の仕方」	2.53 (0.92) 382	2.54 (0.97) 383		2.53 (0.94) 374	2.54 (0.95) 391		2.56 (0.96) 391	2.51 (0.93) 374	
「自己に対する理解」	2.82 (0.70) 391	2.95 (0.67) 388 **		2.82 (0.72) 382	2.95 (0.66) 397 **		2.89 (0.70) 399	2.88 (0.68) 380	
「協力」	3.01 (0.87) 388	3.09 (0.87) 383		2.98 (0.88) 379	3.11 (0.85) 392 *		3.11 (0.83) 397	2.98 (0.91) 374 *	
「課題の達成」	2.79 (0.91) 391	2.92 (0.86) 384 *		2.78 (0.90) 382	2.92 (0.86) 393 *		2.83 (0.88) 396	2.87 (0.89) 379	
(2)自然学校の楽しさ体験尺度									
「親和」・達成」	3.28 (0.52) 388	3.34 (0.49) 382		3.31 (0.51) 380	3.32 (0.49) 390		3.31 (0.50) 396	3.31 (0.50) 374	
「自然理解・快活」	3.17 (0.55) 384	3.26 (0.53) 379 *		3.16 (0.56) 375	3.26 (0.52) 388 **		3.17 (0.54) 391	3.26 (0.54) 372	
	「企画・指導技術」			「状況予測力と対人関係能力」			「関心・意欲」		
	高得点群	低得点群	t検定	高得点群	低得点群	t検定	高得点群	低得点群	t検定
	平均値 (SD) N	平均値 (SD) N		平均値 (SD) N	平均値 (SD) N		平均値 (SD) N	平均値 (SD) N	
(1)自然学校で培われた態度・行動尺度									
「学習の基本的態度」	2.92 (0.59) 270	2.98 (0.61) 508		2.92 (0.60) 400	3.00 (0.61) 378		2.93 (0.59) 315	2.98 (0.62) 463	
「学習の仕方」	2.58 (0.94) 262	2.51 (0.95) 503		2.49 (0.93) 390	2.58 (0.96) 375		2.56 (0.91) 306	2.52 (0.96) 459	
「自己に対する理解」	2.86 (0.70) 270	2.90 (0.69) 509		2.86 (0.70) 401	2.91 (0.68) 378		2.83 (0.70) 316	2.92 (0.69) 463	
「協力」	2.95 (0.89) 265	3.10 (0.86) 506 *		3.02 (0.88) 394	3.07 (0.86) 377		2.98 (0.89) 312	3.09 (0.85) 459	
「課題の達成」	2.94 (0.89) 269	2.80 (0.88) 506 *		2.86 (0.88) 400	2.84 (0.89) 375		2.89 (0.89) 316	2.83 (0.88) 459	
(2)自然学校の楽しさ体験尺度									
「親和」・達成」	3.34 (0.48) 264	3.30 (0.51) 506		3.33 (0.50) 395	3.29 (0.50) 375		3.30 (0.50) 313	3.32 (0.50) 457	
「自然理解・快活」	3.24 (0.55) 263	3.20 (0.54) 500		3.17 (0.56) 392	3.26 (0.52) 371 *		3.17 (0.53) 310	3.24 (0.54) 453 *	
	「元気・体力」			「全体」					
	高得点群	低得点群	t検定	高得点群	低得点群	t検定			
	平均値 (SD) N	平均値 (SD) N		平均値 (SD) N	平均値 (SD) N				
(1)自然学校で培われた態度・行動尺度									
「学習の基本的態度」	2.96 (0.59) 550	2.96 (0.64) 228		2.93 (0.60) 341	2.98 (0.61) 437				
「学習の仕方」	2.56 (0.94) 539	2.49 (0.97) 226		2.52 (0.91) 332	2.55 (0.97) 433				
「自己に対する理解」	2.89 (0.69) 551	2.86 (0.69) 228		2.81 (0.70) 342	2.94 (0.68) 437 *				
「協力」	3.01 (0.88) 543	3.12 (0.84) 228		3.01 (0.89) 338	3.07 (0.86) 433				
「課題の達成」	2.91 (0.86) 550	2.72 (0.93) 225 **		2.83 (0.88) 342	2.87 (0.89) 433				
(2)自然学校の楽しさ体験尺度									
「親和」・達成」	3.33 (0.49) 544	3.27 (0.53) 226		3.31 (0.50) 339	3.32 (0.51) 431				
「自然理解・快活」	3.22 (0.54) 540	3.19 (0.55) 223		3.14 (0.54) 336	3.27 (0.54) 427 ***				

(注)t検定の結果は、* $p<0.05$ 、** $p<0.01$ 、*** $p<0.001$ を表す。

2) 2学期の場合

2学期についても同様に、教師の「高得点群」と「低得点群」に分けて子どもの活動の成果の平均値を算出した結果が表3-3-4である。

第6因子「関心・意欲」と第7因子「元気・体力」を除くすべての資質能力の平均値は、高得点群の方が低得点群よりも高く、多くの子どもの活動の成果に有意差が認められた。つまり、2学期の結果は1学期の結果とは対照的に、教師が自己評価した7つの資質能力と子どもの活動の成果との間に対応関係が認められた。なかでも、その結果は第3因子「自然体験活動の知識」と第4因子「企画・指導技術」においてより顕著であり、それ以外の第1因子「共通理解と集団指導力」や第2因子「安全管理・安全指導」や第5因子「状況予測力と対人関係能力」においても対応関係が認められた。

さらに、7つの資質能力を合計した「全体」においても、全て高得点群の方が低得点群よりも値が高く、統計的にも有意な結果が得られた。この結果は、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力が対応関係にあることを裏付けるものとして注目に値する。

しかしながら、第6因子「関心・意欲」と第7因子「元気・体力」については、高得点群の方が低得点群よりも低い値を示した。この点については担任教師の指導の様子を観察すると、自然体験活動の指導において、この2つの因子の重要性を十分に認識しているが

故に、担任教師の準備や指示が活動の細部にわたって過剰になり、子ども以上に活動している場面が散見された。こうした教師自身の意欲的な取り組みが子どもの主体性や創意工夫を減退させてしまったのではないかと推察される。したがって、「関心・意欲」や「元気・体力」といった教師の資質能力は、子どもの活動を支援したり、指導したりする場面では、それらの資質能力をある程度抑制できる自己抑制力が教師には求められると考えられる。

表3-3-4 2学期に自然学校を実施した場合の「教師に求められる7つの資質能力」と子どもの成果の関係

	「共通理解と集団指導力」			「安全管理・安全指導」			「自然体験活動の知識」		
	高得点群 平均値 (SD) N	低得点群 平均値 (SD) N	t検定	高得点群 平均値 (SD) N	低得点群 平均値 (SD) N	t検定	高得点群 平均値 (SD) N	低得点群 平均値 (SD) N	t検定
(1)自然学校で培われた態度・行動尺度									
「学習の基本的態度」	3.02 (0.64) 251	2.87 (0.65) 243	**	2.98 (0.69) 195	2.92 (0.62) 299		3.07 (0.64) 168	2.88 (0.65) 326	**
「学習の仕方」	2.53 (0.90) 245	2.39 (0.97) 240		2.50 (0.97) 193	2.43 (0.92) 292		2.68 (0.92) 164	2.35 (0.93) 321	***
「自己に対する理解」	2.99 (0.64) 250	2.80 (0.68) 242	***	2.95 (0.70) 194	2.86 (0.65) 298		3.05 (0.64) 167	2.82 (0.67) 325	***
「協力」	3.13 (0.87) 249	3.08 (0.83) 243		3.13 (0.89) 195	3.09 (0.82) 297		3.22 (0.85) 167	3.05 (0.84) 325	*
「課題の達成」	3.04 (0.89) 250	2.86 (0.86) 243	*	3.04 (0.88) 195	2.89 (0.88) 298		3.13 (0.87) 167	2.86 (0.88) 326	***
(2)自然学校の楽しさ体験尺度									
「親和」・達成」	3.24 (0.53) 250	3.25 (0.57) 241		3.31 (0.60) 193	3.20 (0.51) 298	*	3.31 (0.49) 167	3.21 (0.58) 324	
「自然理解・快活」	3.19 (0.57) 249	3.25 (0.55) 240		3.30 (0.56) 192	3.16 (0.56) 297	**	3.27 (0.53) 167	3.19 (0.58) 322	
(1)自然学校で培われた態度・行動尺度									
「学習の基本的態度」	3.30 (0.55) 84	2.87 (0.65) 410	***	3.05 (0.63) 255	2.84 (0.65) 239	***	2.81 (0.66) 217	3.05 (0.62) 277	***
「学習の仕方」	2.81 (0.86) 84	2.39 (0.94) 401	***	2.46 (0.89) 252	2.47 (0.99) 233		2.43 (0.99) 211	2.49 (0.90) 274	
「自己に対する理解」	3.14 (0.59) 84	2.85 (0.67) 408	***	2.95 (0.63) 255	2.84 (0.70) 237		2.85 (0.71) 215	2.93 (0.63) 277	
「協力」	3.32 (0.82) 84	3.06 (0.85) 408	**	3.13 (0.83) 254	3.08 (0.87) 238		3.06 (0.88) 216	3.14 (0.82) 276	
「課題の達成」	3.37 (0.67) 84	2.87 (0.90) 409	***	3.03 (0.85) 255	2.87 (0.91) 238	*	2.85 (0.93) 216	3.03 (0.83) 277	*
(2)自然学校の楽しさ体験尺度									
「親和」・達成」	3.50 (0.34) 84	3.19 (0.57) 407	***	3.28 (0.49) 255	3.21 (0.61) 236		3.18 (0.62) 214	3.30 (0.48) 277	*
「自然理解・快活」	3.42 (0.43) 84	3.17 (0.58) 405	***	3.23 (0.53) 254	3.20 (0.60) 235		3.19 (0.60) 213	3.24 (0.53) 276	
(1)自然学校で培われた態度・行動尺度									
「学習の基本的態度」	2.87 (0.65) 243	3.02 (0.64) 251	**	3.07 (0.62) 190	2.87 (0.66) 304	***			
「学習の仕方」	2.39 (0.97) 240	2.53 (0.90) 245		2.70 (0.92) 186	2.31 (0.92) 299	***			
「自己に対する理解」	2.80 (0.68) 242	2.99 (0.64) 250	***	3.01 (0.64) 189	2.82 (0.67) 303	**			
「協力」	3.08 (0.83) 243	3.13 (0.87) 249		3.22 (0.84) 189	3.03 (0.85) 303	*			
「課題の達成」	2.86 (0.86) 243	3.04 (0.89) 250	*	3.12 (0.85) 189	2.85 (0.89) 304	***			
(2)自然学校の楽しさ体験尺度									
「親和」・達成」	3.25 (0.57) 241	3.24 (0.53) 250		3.33 (0.48) 189	3.19 (0.58) 302	**			
「自然理解・快活」	3.25 (0.55) 240	3.19 (0.57) 249		3.28 (0.53) 189	3.18 (0.58) 300	*			

(注)t検定の結果は、*: $p<0.05$ 、**: $p<0.01$ 、***: $p<0.001$ を表す。

3) 学期別に分析した場合の結果に関する考察

以上のように、1学期の実施事例と2学期の実施事例に分けて、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力との対応関係を検討した結果、1学期の実施事例の場合は高得点群の方が低得点群よりも平均値が低く、子どもの活動の成果と教員の7つの資質能力とは負の対応関係にあった。ところが、2学期の実施事例の場合は高得点群の方が低得点群よりも平均値が高く、子どもの活動の成果と教員の7つの資質能力とは一部を除いて正の対応関係にあった。

このような結果が得られた原因の一つは、1学期は教師と子どもとの人間関係・信頼関係や子どもたちの学習規律・学習習慣が十分に形成されていなかったり、教師が子ども一人ひとりについての内面的理解や学級内の子ども同志の人間関係とその変化についての的確に把握できていなかったりするなど、担任教師が学級づくりを行っている最中であることが

考えられる。それ故、担任教師が指導し、子どもの活動を観察しても、その成果を含めて適切に評価できていない可能性もある。

竹内は「非日常的な活動としての行事は、日常的な学習活動、文化活動、自治活動を総括するものである。日常的な活動は、非日常的な行事に流れ込み、そこでその成果を集中的に発揮していく。その意味では、非日常的な行事は日常的活動のピークであり、『節』である」¹⁷⁾と言及する。つまり、この指摘は、日常の学習状況や学級集団の状態が学校行事における子どもの活動成果となって現れることを示唆している。

この指摘に従えば、2学期になると、学級担任と子どもとの信頼関係や学級集団としての学習規律などが形成され、日頃の学級担任による学級づくりの成果が子どもの自然体験活動やその成果にも反映するようになると推察される。つまり、先の結果は、1学期よりも2学期の方が、担任教師が7つの資質能力を発揮した場合、子どもの活動の成果に結びつきやすくなるような教育的条件が整っていたことによるものと考えられる。

第4節 小括と教育実習カリキュラムへの示唆

1 小括

本章では、兵庫県下の公立小学校で実施されている「自然学校」に着目し、「自然学校」受入施設における青少年教育指導者、「自然学校」への引率指導経験のある小学校教師、「自然学校」で児童を指導した教師と「自然学校」に参加した児童を対象に質問紙調査を行い、自然体験活動の指導において教師に新たな資質能力が必要になるのか、教職志望学生が自然体験活動や野外活動等を経験する必要性や養成段階でどのような体験や養成カリキュラムが必要になるのか、そして教師が子どもの自然体験活動の指導を行うことを仮定した場合に、教師にどのような資質能力が求められるのかを明らかにしようとした。その分析結果を大別すると①自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力の形成を促す教員養成教育のあり方、②自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力、③自然体験活動における教師の指導資質能力と子どもの活動成果との対応関係の3点であり、以下のようによまとめられる。

(1) 自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力の形成を促す教員養成教育のあり方

1つめは、「自然学校」受入施設における約6割の青少年教育指導者は、今の教師が自然体験や野外活動について経験不足であると捉えていた。その理由として、教員養成・採用が知育偏重で、採用後も知育偏重の教員生活や教育活動に従事していることといった文脈的背景と、その結果として具体的に出現する「野外活動における道具活用の技能不足・未熟」、「自然体験の指導力不足」、「施設指導員への強い依存」、「自然体験活動への意欲・関心のなさ」等の事例的根拠の両面から教員の経験不足を捉えていた。そして、「自

然学校」受入施設の 8 割の青少年教育指導者は、「各施設の指導者に指導を任せて教師に指導の資質能力は必要ない」という問いかけに否定的であった。つまり、8 割の青少年教育指導者は、自然体験活動の指導では教師に資質能力が必要であるという見解を示した。

2 つめは、教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動等を経験する必要性について、「自然学校」受入施設の 9 割の青少年教育指導者が肯定的に回答した。また、教職志望学生が在学中に再び自然体験活動や野外活動に参加する経験を持つことは、「指導に向けての予備的資質能力の形成」「子どもの頃の体験との違いの認識」「自然や自然体験に対する再認識・理解」「自分自身への成果や人間的成長」の 4 つの意味があることが見出された。そのうち、「指導に向けての予備的資質能力の形成」の件数が最も多かった。さらに、教職志望学生が在学中に子どもの自然体験活動プログラムで指導補助者としての経験を持つことの意味を尋ねたところ、「指導のための資質能力を身につける」「子ども理解、子どもへの関わり方を身につける」「教員の資質・人間性の向上に結びつく」「自然や自然体験への認識と活動の豊かさ」の 4 つの意味があることが見出された。これらの 4 つの意味のうち、「指導のための資質能力を身につける」の件数が最も多かった。

3 つめは、教員養成系学部・大学院の授業に自然体験活動や指導法の科目を設置することについて、「自然学校」受入施設の 6 割強の青少年教育指導者が「望む」と回答した。その「望む」と回答した人たちにどのような授業内容が必要かを尋ねたところ、「体験活動を授業とする」「自然体験・野外活動の企画・運営・指導力の育成」「自然に関する認識・理解と対応能力等の修得」「社会観・社会的能力と人間性の育成」といった授業内容を望んでいた。

(2) 自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力

自然体験活動の指導において教師にどのような資質能力が求められるのかを明らかにするために、兵庫県下の「自然学校」受入施設における社会教育施設指導者と兵庫県内の小学校教師を対象に、39 項目からなる自然体験活動の指導において教員に求められる資質能力について重要度の 5 件法で回答を求め、因子分析を行った。その結果、社会教育施設指導者では、「共通理解と集団指導力」、「安全管理・安全指導の能力・知識」、「自然体験活動の知識」、「企画・指導技術」、「状況予測力と対人関係能力」、「関心・意欲」、「元気・体力」の 7 因子を抽出できた。また、小学校教師の場合は、「企画運営・指導力」、「自然体験活動の知識・技術」、「関心・意欲」、「元気・体力」の 4 因子を抽出できた。

各因子の重要度については、社会教育施設指導者の場合、最も値が高かったのは「安全管理・安全指導の能力・知識」と「関心・意欲」であり、次に高かったのは「状況予測力と対人関係能力」と「共通理解と集団指導力」であった。以下、「自然体験活動の知識」と「元気・体力」と続き、「企画・指導技術」の重要性の値が最も低かった。他方、小学校教師の場合、最も重要度が高かったのは「企画運営・指導力」と「元気・体力」であり、ついで「関心・意欲」と続くが、「自然体験活動の知識・技術」は最も重要度が低かった。

社会教育施設指導者と小学校教師の構成因子の比較や「自然体験活動を通して何を学ばせるか」の観点から各因子の重要度の平均値に注目して因子の妥当性を検討した結果、小学校教師の4因子よりも社会教育施設指導者の7因子の方が「自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力」を適切に捉えていると考えた。

(3) 自然体験活動における教師の指導資質能力と子どもの活動成果との対応関係

「自然学校」について、1学期に実施している場合と2学期に実施している場合に注目し、ある1つの活動プログラムに参加した子どもの成果が、その活動を指導した教師の資質能力とどのような対応関係にあるのかを明らかにしようとした。

第一に、1学期と2学期に実施した活動プログラムに参加した子どもの成果を比較した結果、1学期と2学期も子どもの成果に大きな差異はなかった。また、教師の7つの資質能力についても1学期と2学期に実施した事例をもとに比較した結果、2学期よりも1学期の方が自己評価は高かった。このことから、1学期と2学期の差異に注目した場合、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力との間に対応関係は認められなかった。

そこで、1学期に実施した場合と2学期に実施した場合に分けて、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力との間に対応関係を分析した結果、1学期に実施した場合は、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力との間に正の対応関係が見られず、負の対応関係が認められた。他方、2学期に実施した場合は、子どもの活動の成果と教師の7つの資質能力との間に正の対応関係が多く認められた。この結果から、1学期よりも2学期に自然体験活動を実施した方が、教師の7つの資質能力の発揮と、子どもの活動の成果との間に正の対応関係が認められることが明らかになった。

2 教育実習カリキュラムへの示唆

上記の分析結果から、自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力が明らかになったが、そこで得られた知見から教育実習カリキュラムの課題を述べたい。

(1) 体験活動を中心とした実習の実施

これまでの教育実習カリキュラムは、主に学校内での教育活動に焦点を絞って実習内容が設定されてきた。しかし、平成10年の学習指導要領改訂以降、道徳や特別活動を中心に自然体験活動やボランティア活動などの活動体験の充実が叫ばれるようになり、その指導を行う教師にもその指導に必要な資質能力が求められるようになったと言える。そうした自然体験活動の指導に求められる資質能力を身につけるためには、社会教育施設の青少年教育指導者の多くは大学の養成カリキュラムに「ゲーム・レクリエーションの体験」「野外宿泊体験・自然体験」「自然学校等への指導補助員としての参加」「野外活動の研修」「サバイバル体験」「農林水産の体験」などの「体験活動を授業」とした科目を導入するという回答が多かった。また、教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動などの経験を

することを青少年教育指導者の 9 割が望んでいた。自然体験活動の指導に必要な教師の資質能力を身につけるためには、単に大学の講義などを通して専門的知識を身につけることよりも、学生自らが自然体験や野外活動を経験することの方が重要であるという見解を示していた。これは教職志望学生が教職を目指す立場で自然体験や野外活動を経験すれば、指導に向けた予備的な資質能力が身についたり、教員になるという視点から自然や自然体験を再認識したりすることが可能になるからである。しかし、教職志望学生自身が自然体験や野外活動の経験を持つのではなく、教職志望学生が実際に子どもたちの自然体験活動プログラムに指導補助者として関わる経験を持つことになれば、「指導のための資質能力」「子ども理解や子どもの関わり方」「教員としての資質・人間性」「自然体験への認識の豊かさ」を身につけることになり、自然体験活動の指導に求められる教師としての資質能力をより直接的に身につけることが期待できるのである。したがって、教職志望学生が在学中に自然体験活動の指導に求められる教師の資質能力を身につけようとすれば、指導補助者として自然体験活動に関わる体験活動を主軸とした実習科目を教育実習カリキュラムに取り入れていく必要がある。

(2) 教師に求められる 7 つの指導資質能力の修得

社会教育施設の青少年教育指導者による回答から、今後教師が自然体験活動の指導を行っていくことになれば、「共通理解と集団指導力」、「安全管理・安全指導の能力・知識」、「自然体験活動の知識」、「企画・指導技術」、「状況予測力と対人関係能力」、「関心・意欲」、「元気・体力」の 7 つ資質能力が求められることが明らかになった。しかし、問題となるのは、大学在学中のうちに教育実習カリキュラムによって 7 つの資質能力を修得できるのかということである。上述したように、在学中に教育実習科目として自然体験活動や野外活動などの体験を取り入れたとしても、ただ体験すれば資質能力が身につくものではなく、その体験がどういった資質能力の形成に結びついていくのかを検討しながら、実習科目の内容及び方法を構想しなければならない。例えば、兵庫教育大学の学部で事前指導として実施している実地教育Ⅱでは、社会教育施設と連携して青少年教育活動に指導補助者として関わっていく観察・参加実習を行っているが、実習課題として、その青少年教育活動に参加する児童・生徒の観察を通して子ども理解を促したり、各活動のコースごとのキャンプファイヤーに関して配属学生で企画・実施・評価を行わせたりしている。そうした課題に取り組みさせるために、この実習科目では事前研修会として、専門の指導者から、社会教育における青少年教育活動の意義や児童・生徒の観察の仕方、野外活動における安全管理・リスクマネジメントについての講義を受けたり、野外炊事やネイチャーゲーム、リクリエーション指導法の実習を経験したりする機会を設けている。このように、実習生に身につけさせる資質能力を焦点化し、それに対応した実習内容及び方法を設定している。

しかし、そうした教育実習科目を設定したとしても、7 つの資質能力が身につくわけではない。大学の実習科目として身につけることができるのは 7 つの資質能力の基礎に当たる

部分である。実際に教師として必要な7つの資質能力を身につけるためには、そうした自然体験指導の実習科目を一つの契機として、各学生が課外で自主的、自発的に社会教育施設主催の指導者養成講座を受講したり、各学校が実施している「自然学校」や社会教育施設の青少年教育活動に指導補助者として参加したりして学生自身が自律的に教師としての資質能力を向上させていくことが重要である。大学は、実習後に学生が自主的にそうした活動に参加していけるように促し、学生が参加できる機会や環境を可能な範囲で提供することが求められる。

(3) 社会教育施設での実習と学校での実習における資質能力形成の融合

多くの大学で設定されている教育実習カリキュラムは、学校を中心に据えた教育実習科目がその多くを占める。そのため、自然体験活動の指導で必要となる教師の資質能力を身につけるために社会教育施設での実習を教育実習カリキュラムに設定すると、学校での実習とは別の種類の実習と捉える実習生もいる。しかし、自然体験活動の指導で求められる教師の7つの資質能力を発揮するにしても、1学期よりも2学期の方が子どもの活動成果と対応関係にあったように、それまで学級で積み上げてきた子ども一人一人の理解や学級担任と子どもとの信頼関係、さらに学級としての学習集団づくりや学習規律の成熟が非日常的な自然体験や野外活動の場でも集大成として反映し、教師の7つの資質能力が発揮しやすくなると考えられる。その意味で言えば、7つの資質能力はすべて自然体験活動の指導に限定されるものではなく、「共通理解と集団指導力」「安全管理・安全指導の能力・知識」「状況予測力と対人関係能力」という資質能力は、学校での実習においても求められる資質能力である。つまり、学校での実習と社会教育施設での実習では、子どもの活動の場としての範囲と内容は異なるけれども、集団指導に求められる資質能力は基本的に変わらないのである。その双方の実習経験から得られる成果を実習生自身が結びつけて融合できるかどうかによって、教師として求められる資質能力の基盤になる部分がより豊かになるかどうかが変わってくるといえる。教師として求められる資質能力の基盤部分がより豊かになるように、実習生に教育実習カリキュラムの中に社会教育施設での実習や自然体験活動の実習が設定されている意味や、学校での実習とそれらの実習とのつながりに気づかせ、理解させる機会や工夫が大学側に求められる。

【註及び引用文献】

- 1) 文部省『小学校学習指導要領 総則編』、1998年。
- 2) 文部科学省『平成14年度 文部科学白書 新しい時代の学校～進む初等中等教育改革～』、2003年や中央教育審議会『青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について（答申）』、2002年では、子ども達の生活体験、社会体験、自然体験等、多くの人や社会、自然と直接触れ合う体験の機会が乏しく、直接経験が不足していると指摘している。また、

佐藤、松下、深谷は子どもの自然体験不足の実態を問題視している。(佐藤哲郎「子どもたちに自然体験がなぜ必要か」『青少年問題』8月号、1993年、12-18頁。松下俱子「学校教育に生きる豊かな自然体験の在り方を探る」『中等教育資料』6月号、1998年、14-19頁。深谷昌志「自然体験に乏しい子どもたち」『レクリエーション』483、日本レクリエーション協会、1999年、6-9頁。)

- 3) 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議『報告 青少年の野外教育の充実について』、1996年の「野外教育指導者の課題」において言及されている。また、星野は、今の教師はほとんどが野外活動への引率指導だけに終わってしまっており、野外活動の指導もできず、自分自身も野外活動の経験がないという教師が多すぎると指摘している。(星野敏男「野外活動の指導者養成をめぐる現状と問題点」『月刊 社会教育』5月号、1994年、19頁。)
- 4) 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議『報告 青少年の野外教育の充実について』、1996年。
- 5) 自然体験活動に参加する子どもに焦点を当てた研究には、①自然体験活動による子どもへの心理的变化に焦点を当てた研究(叶俊文・平田裕一・中野友博「自然体験活動が児童・生徒の心理的側面に及ぼす影響—少年自然の家主催事業参加者の過去の自然体験活動の有無からの比較—」日本野外教育学会編『野外教育研究』第4巻第1号、2000年、39-50頁。蓬田高正・飯田 稔・井村 仁・関 智子・岡村泰斗「長期自然体験が児童の内発的動機づけに及ぼす影響」日本野外教育学会編『野外教育研究』第3巻第2号、2000年、13-22頁。)、②自然体験活動の効果と意義を明らかにした研究(谷井淳一・藤原恵美「小・中学生用自然体験効果測定尺度の開発」日本野外教育学会編『野外教育研究』第5巻第1号、2001年、39-47頁。今泉紀嘉「自然体験活動による態度変容について」、『日本特別活動学会紀要』第4号、1995年、68-85頁。)、③子どもの自然体験の実態を明らかにした研究(松井宏光「松山市内における小学生の自然体験について」『松山東雲短期大学研究論集』第28号、1997年、147-153頁。)、④青少年の自然体験活動の重要性を論説した研究(野田敦敬「初等教育における自然体験の重要性」、『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第4号、2001年、79-85頁。星野敏男「「生きる力」をはぐくむ体験活動のあり方」『兵庫教育(10月号)』第53巻第7号、2001年、1-9頁。松下俱子「学校教育に生きる豊かな自然体験の在り方を探る」『中等教育資料』6月号(No.712)、1998年、14-19頁。)がある。

その他に、各大学で授業科目として開設されている自然体験活動の意義と効果を明らかにした研究(山城久典・遠藤英子・風岡たま代・三ノ谷新子・唐國真由美・松本麻美・村井貞子「自然体験学習の評価及び事前学習の留意点」『東邦大学医療短期大学紀要』第14号、2000年、47-55頁。西谷好一「自然体験学習の意義と実施効果」『園田学園女子大学論文集』第23号、1989年、191-207頁。濁川明男・柴田好章「教員養成課程における体験学習の意義—自然体験実習の試みを通して—」『上越教育大学研究紀要』第18

卷第1号、1998年、91-103頁。)も散見されるが、教員に注目した研究では、以下にあげる論文や事例紹介にとどまる。

香西 武・日垣正典・森 三鈴・畠山知恵・坂本晃章・塩田洋己・山本仁史「自然体験・社会体験学習実施に対しての小・中学校教員の意識―「総合的な学習の時間」への取り組み意識調査から―」日本野外教育学会編『野外教育研究』第4巻第1号、2000年、51-58頁。国立吉備少年自然の家「教員の自然体験―主催事業「野外活動実践講座Ⅰ(学校編)」を通して―」文部省編『文部時報』6月号(No.1361)、1990年、42-45頁。

- 6) 自然学校は、国の事業である「自然教室」の実施状況等を参考にしたもので、「学習の場を教室から豊かな自然の中へ移し、児童が人とのふれあいや自然とのふれあい、地域社会への理解を深めるなど、さまざまな活動を年間指導計画に位置づけて実施することにより、心身ともに調和のとれた健全な児童の育成を目的」とし、県内の公立小学校5年生全員を対象に5泊6日で実施されている兵庫県の特徴ある教育活動の一つである。(兵庫県教育委員会『自然学校10周年記念誌』、1998年、4頁。)
- 7) 濁川明男・柴田好章「教員養成課程における体験学習の意義―自然体験実習の試みを通して―」、『上越教育大学研究紀要』第18巻第1号、103頁。
- 8) 兵庫県立南但馬自然学校『平成12年度 研究紀要』、2001年、15頁。
- 9) 兵庫県教育委員会『自然学校10周年記念誌』、1998年、5頁。
- 10) 星野敏男「野外活動の指導者養成をめぐる現状と問題点」、『月刊 社会教育』5月号、1994年、18頁。
- 11) 横山隆一「野外活動をめぐる指導者養成のいくつかの問題」『月刊社会教育』33(10)、1989年、38頁。
- 12) 「自然学校」の成果は毎年、兵庫県立南但馬自然学校によって公表されているが、同時に今後取り組むべき「自然学校」の課題も明らかになってきている。(前掲9)、15頁。)
- 13) 星野は、自然教室を例にとり「個々の学校には、その学校に応じた自然教室のねらいがあり、そのねらいにあった活動がプログラムとして盛り込まれてしかるべきであるが、実際には、飯ごう炊さんやキャンプファイヤーなどの自然教室としての活動が先にあり、ねらいがあとから付け足されたような自然教室が今もって行われている」と指摘している。(星野敏男『『生きる力を』をはぐくむ体験活動のあり方』『兵庫教育』53(7)、兵庫県教育委員会、2001年、8頁)
- 14) 網野一志『体育科の学力診断尺度作成に関する研究―高学年を対象として―』、兵庫教育大学修士論文、1995年。
- 15) 荒木京子『宿泊型や野外活動における楽しさ尺度作成の試み―小学校5年生を対象にして―』、兵庫教育大学卒業論文、1992年。
- 16) 別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保「自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力に関する一考察」『日本教科教育学会誌』第28巻第1号、2005年、76頁。
- 17) 竹内常一『生活指導と教科外教育』、民衆社、1980年、254頁。

第 2 部 教員養成スタンダードに基づく教育実習科目の評価

第4章 教員養成スタンダードに関する研究動向

第1部において、兵庫教育大学学部2年次生を対象に実施している社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習が得意分野を持つ個性豊かな教員としての資質能力形成にどのような効果があるのかを学生による自己評価をもとに検討した。また、社会教育施設指導者を対象とした質問紙調査から、自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力を析出し、それらの資質能力を身につけるためには教職志望学生が養成段階で自然体験や野外活動の指導補助者としての経験をもつなどの体験活動を主軸としたカリキュラムの設定が重要であることを明らかにした。さらに、社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習で形成する資質能力をさらに高めるためには、学校での教育実習で求められる資質能力との繋がりをどの程度見出すことができるかが課題になることを指摘した。第2部では、第1部で取りあげた社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習を事前指導として組み込んだ教育実習カリキュラムが、教員養成の質保証の観点から、教員として最小限必要な資質能力の形成の実現にどの程度寄与できているのかを「教員養成スタンダード」に基づいた学生の自己評価をもとに分析、評価を行いたい。

近年、教員養成の質保証に向けた世界的な動きとして、教員として必要な資質能力の基準を示す「教員養成スタンダード」の策定の必要性が示され、その取り組みが活発化している。教員養成スタンダードや教員スタンダードを中心に据えた各国の教師教育改革では、共通して教員として必要な資質能力の基準の確立とともに、その基準を達成するための教員養成教育の質保証が目指されている。本章では、これまでの国内外の「教員養成スタンダード」に関する取り組み内容や研究の動向、さらには教員養成スタンダードに関わって、教育実習の到達目標の設定に関する研究の動向をレビューし、教員養成スタンダードに基づいて教育実習科目による資質能力形成を評価することの必要性と取り組むべき研究課題について検討する。

第1節 海外の教員養成スタンダードに関する取り組みと研究

わが国に先駆けて、海外では多くの国が養成段階における教員の質保証に向けて国レベルでのスタンダードを開発し、教員養成にスタンダードを導入している。ここでは、先進事例として、アメリカ、イギリス、ドイツを取り上げ、教員養成スタンダードの導入の意義と教員養成スタンダードの運用体制について検討する¹⁾。

1 アメリカ

アメリカでは、80年代の『危機に立つ国家』以降の子どもの学力向上と教育の卓越性の

追求に連動する形で、教員の専門職性向上に向けた教育改革が進められてきた。つまり、1986年のカーネギー報告書『備えある国家』及びホームズ・グループの『明日の教師』によって、専門職にふさわしい教員の資格基準・制度と待遇の確立が目指された。しかし、当時のアメリカにおいて教職の専門職性を確立する上で困難な問題があった。その一つは、教職には実践を特徴づけるための広く共有された研究的基盤がなかったこと。もう一つは、教職の専門性基準については専門家集団に委ねるのではなく、政府機関や各州教育委員会が権限をもって規定してきたことである²⁾。

これにより、教員免許の交付、教員採用、免許状交付試験、教員養成プログラムの認定基準が各州によって異なり、州によっては慢性的な教員不足の状況にあった。そうした州ごとに異なる基準を統一し、基準を充たす質の高い教員の養成と確保のために、1987年に各州教育長会議がINTASC(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)を発足させ、NBPTS(National Board of Professional Teaching Standards)の上級教員資格スタンダードに基づき、それに矛盾しない形で初級教員免許取得に係るスタンダードを開発した(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium 1992)。INTASCスタンダードの草稿が示された1992年以降、30州以上が教員免許改革のためにそのスタンダードを採用し、適合させている³⁾。したがって、アメリカでは各州が教員養成にINTASCスタンダードを導入することによって、それまで各州で異なっていた教員免許取得に必要な教員の専門性基準が統一的な基準として明示化されるようになり、その基準を充たす教員を養成するというコンセンサスが州間で、そして州内部で得られやすくなったという点に意義がある。同時に、スタンダードの基準を用いることによって教員を養成する大学の側や代替的ルートである「教職資格特別プログラム」の側が教員として必要な資質能力が身に付いているかどうかを評価したり、教員の職能発達を促したりすることによって教員の質を保証することができる。さらにそうすることで教員免許状の信頼性を高め、社会に対して説明責任が果たせるようになるといった意義がある。

INTASCスタンダードを導入した州としてウィスコンシン州を取り上げれば、州の教員スタンダードは、州の策定委員会による議論を経て、州の条例として制定されている。ウィスコンシン州の教員スタンダードは10のスタンダードの3要素である「知識」「技能」「態度(disposition)」の下位項目から構成されており、教員養成を行う各大学は、これらに関連づけて学んでいけるような養成カリキュラムの構築が求められている。

ウィスコンシン大学オークレア校での質保証の仕組みとして、履修科目毎に関連するスタンダード項目をシラバスに明記しており、学生が単位修得と同時に、どのような資質能力が身についたのかが確認できるようになっている。また、10のスタンダードの「知識」については、到達度を判断する評価規準・基準(ルーブリック)が設定されている。3年次の実習終了後に学生は根拠資料をもとにパフォーマンス・ポートフォリオを作成し、どのような教員としての資質能力を身につけたのかを可視化することが求められる。このポートフォリオは大学教員に提出され、3名の大学教員が評価規準・基準(ルーブリック)に照

らしてチェックリスト形式で学生の「知識」の到達度を評価する。「態度」については、大学のワーキング・グループが作成した評価規準・基準（ルーブリック）に従い、実習校の実習指導教員が3年次の実習後と4年次の実習後に評価を行う。「態度」に関して、少しでも非が認められる場合は個人面談等によって改善が促されるが、それでも改善が認められない場合には、その学生は教員養成プログラムから除籍される。「技能」については、実習校の実習指導教員がスタンダードに基づいて評価を行う。ただし、各実習科目の成績評価は、スタンダードに基づき実習校の実習指導教員と訪問指導を行う大学教員が双方で行い、協議して決めている。

オークレア校では、以上のような手順により、大学のコースや実習の各段階で学生の評価が行われており、学部卒業時までに10のスタンダードすべてを身につけることのできる体制が整っている⁴⁾。

また永田は、ウィスコンシン大学マディソン校の教員養成プログラムにおけるeポートフォリオの活用事例を紹介している。ウィスコンシン大学マディソン校では、ウィスコンシン州のスタンダードを満たしながらも、大学のカリキュラムを反映させた独自の「教師教育スタンダード」を開発・採用している。受講生は15項目からなるスタンダードに到達していることをeポートフォリオで示すことが求められる。eポートフォリオは、受講生が項目毎に自分がスタンダードに到達していることを証拠に基づいて報告するために利用し、大学側はそれを評価のためのデータとして利用する。eポートフォリオの2つめの目的は、スタンダード毎に具体的に自分の教育実践を振り返ることで、分析的・反省的な思考を身につけ、教師として成長することが期待される。3つ目の目的は、就職活動時に、eポートフォリオを見てもらうことにより、教師としてどれだけ力があるかを証拠として示すことができる。4つ目の目的は、eポートフォリオを作成する過程で情報技術が身につくと考えられている。

実習科目でeポートフォリオを作ることは多いが、非実習科目でもeポートフォリオの作成を宿題として課すことが多く、プログラム開始時点から、カリキュラム全体を通して継続的に取り組まれる。あらかじめどの授業や実習で、どのスタンダードに関する内容を取り扱うかが明確にされており、多くの授業・実習科目で、対応するスタンダードに関する宿題が課され、それらは将来的にeポートフォリオを構成する一要素となる。例えば、最終セメスターの教育実習が終わるときには、セミナー内の発表だけでなく、実習校でも発表しなければならない。そのときには、膨大な量のeポートフォリオを全て発表することは難しいので、1つか2つに焦点を当てて、いかに自分が教師として成長したかについて、自分のeポートフォリオを示しながら発表することが求められる⁵⁾。

さらに黒田他は、アメリカのマサチューセッツ州立大学とボストンカレッジで教員養成プログラムや教員養成スタンダードをめぐる状況について聞き取り調査を行っている。その調査の結果から、2つの大学とも1からオリジナルのスタンダードを策定しているのではなく、州やア kreditation 団体のスタンダードに準拠しながら、そこに大学独自

の要素を付け加えることや、スタンダードを策定するだけでなくスタンダード達成のためのプログラムを工夫することこそ力点が置かれていることを見出している⁶⁾。

2 イギリス

イギリスでは、80年代から90年代初頭に教師教育改革が行われ、教師の質的低下問題に対応するために、従前の高等教育機関による教員養成から課程認定制度によって統制し、学校における実践経験を重視する方向へと転換が図られた。その象徴とも言うべき制度がSCITT(School-Centred Initial Teacher Training)である。その一方で、80年代から90年代初頭の教師教育改革はイギリスで蔓延していた教員不足問題とも関係しており⁷⁾、その対応策として、養成ルートの多様化が図られたという見方もある。

イギリスの養成ルートは、高等教育機関によるものとして、①学部教育の初等教員養成コースを経て教員資格を得るルートと、②教育以外の学士号を得て卒業後にPGCEに入って教員資格を得るルートがある。これらの伝統的なルートに加えて、③1990年に「ライセンス教員」のルートが設定され、④1993年に中等教員養成について、1994年に初等教員養成についてSCITTのルートが設定された⁸⁾。このほかにも、⑤認定を受けた組織(指定推薦組織など)が提供するものであり、無資格教員として教育現場で勤務を開始し、3ヶ月から1年の養成期間を経て教員資格を得るというルートもある。

養成ルートの多様化によって、多様な背景を持った教師が養成され、様々な教育観や特性を持った教師が学校教育を担うことになるが、一方で教師の能力水準の維持に問題性が生じる。そこで、イギリスの政府機関であるTTAは、2002年に「教員資格授与のためのスタンダード(Qualifying to teach: Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training)」(以下、QTSスタンダード)を提示した。QTSスタンダードの導入は、多様化した養成ルートに対して、そこで養成された学生がスタンダードの基準をどの程度満たしているのかを評価し、その結果によって厳格な品質管理を行えば、養成機関同士に競争が起こり、その競争が教員養成の質を高め、その結果優れた教師が生まれるという考えに基づいている。このように、イギリスにおけるスタンダード導入の意義は、各大学における養成の質的なばらつきをなくすだけでなく、養成ルートの違いによる養成の質的なばらつきをなくすことが目指されている点にある。

イギリスでは、大学毎にこのQTSスタンダードを基盤にして教員養成スタンダードを設定している。具体的に、QTSスタンダードを運用している例としてバーミンガム大学を取り上げる。バーミンガム大学はPGCEコースを設置しており、コース全体が36週120単位で構成され、うち24週は実習校で学ぶ。このPGCEコースでは、QTSスタンダード33項目を4つの観点に区分して、そこに1つの観点を追加して教育実習の到達度を測る観点として設定している。したがって、バーミンガム・スタンダードはQTSスタンダードを基盤にして、固有の観点(「人格的・専門的な特性」「教授と学習」「評価とモニタリング」「スキル・テスト」)を設定し、そこにQTSスタンダード33項目を割り振っている。さらに、

それらに加えて大学独自の観点として「私の個人的な目標」を書かせる項目を設定している。これらの項目は、目標の設定を行い、その到達度を評価するための観点である。全体を通したスタンダードの達成を測る評価基準は、ポートフォリオ等の学習履歴をもとに、基本的に学生と実習指導教員と大学教員の 3 者の協議による形をとる。しかし、具体的な内容や評価基準・方法はスタンダードの観点の違いがあるものの、基本的には QTS スタンダードに準拠した構成になっている⁹⁾。

3 ドイツ

ドイツでは、1995 年の IEA による「国際数学・理科教育動向調査(TIMSS)」と 2000 年に実施された OECD による「学習到達度評価(PISA)」の成績不振から、子どもの学力向上のために、学校教育に関する国レベルの教育スタンダードの開発に取り組むと共に、その頃から教師の専門性向上にも目が向けられ、教員養成の問題点や教員養成の不備に注目が集まるようになった¹⁰⁾。

そうした経緯から、ドイツの各州文部大臣会議 (KMK) は、2004 年に「教員養成スタンダード」を決議し、公表した(Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004)。このスタンダードは、教員養成における教育諸科学の領域に関するスタンダードである。各州文部大臣会議が「スタンダード構築に期待されているのは、まず修了生に求められるコンピテンシー (能力) を定式化・可視化し、この能力を立脚点として大学教育と試補勤務期間の教育との連携を生み出すこと」¹¹⁾にあった。ドイツでは州ごとに教員養成制度が異なっているが、このスタンダードは全州の教員養成制度に適用されている。つまり、学校種、あるいは教科や学校形態などに関係なく、すべての教員が身につけておくべきコンピテンスによって構成されている。ただし、この KMK のスタンダードは大学での教員養成においてそのまま用いられているのではなく、各州ごとに独自のスタンダードに修正され、その州別のスタンダードが各大学のカリキュラムに反映されることで各大学の教員養成に影響を及ぼしている。

この KMK のスタンダードの作成においては、ドイツにおける教員養成の問題点について対応がなされている。その一つの問題は、教育諸科学が教員養成という文脈から分離しており、十分に機能していない点である。特に教員養成における教育諸科学の授業が適当に編成されており、教授陣の専門性や好みによって授業内容が異なるという批判が多かったことである。そのため、スタンダードの導入によって、養成段階ではどのようなコンピテンスをどの程度まで身につけなければならないのかが明示され、授業の系統化が図られたり、教員の側で授業内容の改善が図られたりするようになったという点に意義がある。

もう一つの問題点として指摘されていたことは、教員養成制度の評価のための基礎資料がなく、教員養成の現状についての科学的な評価や分析が不足していたことである。そのため、KMK のスタンダードは、教師に習得させるべき専門的な知識と技能を検証可能な形で示し、教員養成の評価を可能にしたという点に意義がある。

しかし、課題としては「多様な能力と人格特性の統合体としての教師の存在が、個々のコンピテンスに解体され、測定可能な能力のみが偏重されるのではないか」¹²⁾という懸念も指摘されている。

ドイツにおける教員養成スタンダードの運用体制に関しては、スタンダード自体が「教員養成カリキュラムの質保証を目的とするものであり、学生個人に対して直接的に達成を求めるものとはなっていない。そのため、例えば教員養成スタンダードに基づき個々の学生の能力を測ることはなく、授業の内容を教員の側で改善するために用いるにとどまっている」¹³⁾。

以上、アメリカ、イギリス、ドイツの3カ国における教員養成スタンダードの取り組み状況から、導入の意義と運用体制を概観した結果、アメリカ、イギリス、ドイツのいずれの国も教員養成制度が異なり、教員養成スタンダードを導入した背景や理由も違っていた。そのため、策定した教員養成スタンダードに基づいて学生の能力の到達度をポートフォリオを用いて評価していたのはアメリカやイギリスであったが、ドイツではそうした学生個人への到達度について評価が行われていなかった。しかし、3つの国で共通していたことは、教員養成を行う大学が国や州の定める教員養成スタンダードを基盤としつつも、その大学がその地域の特性や大学のミッションに応じて独自の教員養成スタンダードを策定していることである。そして、養成段階における教員の質保証にしても、教員養成教育の質保証にしても、教員養成スタンダードを策定し、それに基づいて個々の学生を評価するだけでは質保証は達成し得ないということである。このことから、スタンダード達成に向けて大学のカリキュラムや授業内容・方法の改善・充実を図っていくことが重要であり、そのための実効性のある教員養成スタンダードの策定とそれに基づく評価が行われる必要があることが示唆される。

第2節 わが国の教員養成スタンダードに関する取り組みと研究

ここでは、わが国における教員養成スタンダードに関する先行研究として、各大学の教員養成スタンダードに関する取り組みと、教員養成スタンダードの策定に関する研究、教員養成スタンダードに関わって教育実習の到達目標の設定に関する研究等を概観する。

1 各大学の教員養成スタンダードに関する取り組み

(1) 北海道教育大学

北海道教育大学では教員に求められる資質能力を網羅したチェックリストが開発・運用されており、チェックリストに示される資質能力が教員養成スタンダードとしての機能を果たしている。同大学では、2006(平成18)年度から札幌・旭川・釧路の3キャンパスでは

教員養成を主に行うが、函館・岩見沢の 2 キャンパスはゼロ免課程となった。この課程再編に併行して、教員養成を充実させるための教員養成カリキュラムの全面見直しに伴って、教育実践フィールド科目群を中軸としたコア・カリキュラムが制定され、学生が自己の実践力を評価・改善するための指標として「教育実践改善チェックリスト」が開発された。開発にあたっては、2005(平成 17)年に同大学の 5 キャンパスから選出されたプロジェクトメンバーが評価項目の列挙と類型化を行い、数回にわたる協議を経た後、教育実践フィールド科目群に関するチェックリスト(7 領域、計 258 項目)を確定した。さらにチェックリストを改善するために、2005 年度版チェックリストから指導上必要な項目や実際に学生が自己評価に使用している項目が抽出され、2009 年度版では 4 領域、計 132 項目へと精選が行われた。同時に、理論科目と実践科目の関連性をより高めることを目的として往還型カリキュラムの整備が進められる中、チェックリストがステップアップ型へと改訂され、どの時期にどのような課題に取り組むことが適切であるかが明示された。これにより、学生はチェックリストの各項目を形式的にチェックするのではなく、自分の課題を明確にするためのツールとしてチェックリストを活用することが求められている。

このチェックリストの運用体制として、全科目を対象に e ポートフォリオが導入されている。各授業科目の担当教員はチェックリストを踏まえ、当該授業科目において獲得すべき資質能力をシラバス上に明示しており、学生はその指定された資質能力に基づいて学期末に自己評価を行う。自己評価は「A.十分できた/B.できた/C.少しできた/D.あまりできなかった」の 4 段階で行われ、それに対するコメントが付される。各学期・各学年において省察の機会が設けられており、学生の学修成果や自己評価を担当教員が確認し、指導を行うこととなっている¹⁴⁾。

(2) 福島大学人間発達文化学類

福島大学人間発達文化学類では、教員養成及び研修のためのスタンダードとして「福島の教員スタンダード」が開発されている。福島大学では 2005(平成 17)年に全学再編により教育学部が人間発達文化学類へと改組された。それに伴い、人間発達文化学類は教員免許選択制によって教員養成と非教員養成の両方を併せ持つ「一般学部における教員養成」の形態を取るようになった。「一般学部」として特色ある教員養成を行っていく必要性から、地域の教育委員会との連携の下で、「目指すべき教師像」を大学と教育委員会が共有するために「福島の教員スタンダード」共同開発ワークショップが立ち上げられた。2005(平成 17)年以降、月に 1~2 回のペースで計 15 回のワークショップが実施され、2006(平成 18)年には第 1 回シンポジウムが開催された。その間、ワークショップでは米国の教員スタンダードを研究していた大学教員の考えや大学のプロジェクトのメンバーの考えのすりあわせが行われ、教員スタンダードの原案作成とその案を基にした県教育委員会との議論が行われた。2007(平成 19)年 8 月に教員スタンダードが策定され、同年 9 月に県民に公開された。

人間発達文化学類では、「福島の教員スタンダード」の教員養成版を作成し、2 年次から

4年次の学生に自己評価させ、「教員資質プロフィール」を作成させている。学生が自己評価を行う「教職履修カルテ」には、教員スタンダードの13項目に関する3つの視点(知識、実践力、態度)が設けられており、「前期(教育実習前)」「中期(教育実習前後)」「後期(卒業期・大学院)」の各時期に関してそれぞれの課題が提示されている。学生は、各時期に自己の到達できた程度を5段階尺度(1.全く達成していない/2.あまり達成していない/3.ある程度達成している/4.ほぼ達成している/5.十分達成している)で回答することが求められる。回答後、各時期のプロフィールは保管され、相互比較・分析を通じ、担当のアドバイザー教員との面談において自己の課題の発見に用いられる¹⁵⁾。

(3) 上越教育大学

上越教育大学では「上越教育大学(上越・妙高地域連携)スタンダード」が開発されている。このスタンダード開発の契機は、2005(平成17)年度の特徴GP採択と、2000(平成12)年度以降のカリキュラム改革や新しい教育実習方式の導入による一連の取り組みであった。つまり、2000(平成12)年度に入学早期から学生に教職への理解と自覚を促すために「教職キャリア教育」を中心としたカリキュラム改革を行い、2002(平成14)年には「観察実習(1週間)」、「研究期間(4ヶ月)」、「本実習(3週間)」を連続しておこなう「分離方式の教育実習」を導入している。これらの改革の中で、卒業時及び各学年で身につけるべき資質能力の基準を示す教員養成スタンダードが求められるようになった。

上越教育大学では、国内先行事例や国外事例の調査を行ったほか、周辺地域の学校の教員が用いていた「授業チェックリスト」に加筆を行い、2～3年間の作業を経て教員養成スタンダード及び「教育実習ルーブリック」を完成させた。開発にあたっては、GPの中心メンバーが主な役割を担ったが、学内の委員会も協力し、教育委員会関係者や現役の小学校長も加わっている。策定された教員養成スタンダードは、合計4の領域(事項)、16の資質能力(到達目標)、16項目の確認指標から構成される。

この教員養成スタンダードと併せて用いられるのが「教育実習ルーブリック」である。上越教育大学では、1年次(教育実地研究Ⅰ)、2年次(教育実地研究Ⅱ)、4年次(教職実践演習)に関してそれぞれ到達目標が設定されており、学生に自己評価をさせる。また、3～4年次の教育実習(教育実地研究Ⅲ、Ⅳ)では、3段階の指標が設けられ、自らの到達度を学生が把握できるように配慮されている。これらの指標を参考に、学生は事前・事後指導の際に自己評価を行うことになるが、4年次では教職実践演習において客観的な評価を受けることになる¹⁶⁾。

(4) 横浜国立大学教育人間科学部

横浜国立大学教育人間科学部では、2005(平成17)年度に横浜市教育委員会と連携強化推進プロジェクトを締結し、同年の文部科学省の教員養成GPの採択を受け、拠点小学校との連携による「初等教育フィールドワーク研究」の観点別達成目標と評価基準として「横浜スタンダード」が開発された。開発にあたっては、教員養成GP実施委員会において海外の先行事例の検討が行われ、横浜市教育委員会指導主事、横浜市立小学校長等の教員、横

浜国立大学の教員で組織するワーキング・グループで内容が検討された。さらに、「初等教育フィールドワーク研究」のスーパーバイザーにあたる教員がその内容に検討を加え、年に1度開催される横浜市との打ち合わせでその内容が諮られ、最終的に策定された。横浜スタンダードは、8つの大項目から構成されており、その下位項目として計50項目の資質能力が設定されている。50項目については、4段階(insufficient/sufficient/good/very good)による評価基準が示されており、学生が教育実習を通じて身につけるべき資質能力についての到達基準、あるいは目標として活用できるようになっている。

横浜スタンダードは、全学的なスタンダードではなく、「初等教育フィールドワーク研究」で用いられる小学校教員としての資質能力に関する評価基準である。「初等教育フィールドワーク研究」は、学部1年から4年までの4年間にわたって、拠点小学校で行う半期10回週1回の終日実習(選択科目)である。この実習の評価に関しては、ステューデントティーチャーの自己評価に加えて、同僚のステューデントティーチャー、スーパーバイザー、拠点小学校担任教員、大学教員が行い、総合的な評価を付ける。その際、提出されたレポートや実際の活動の様子について「横浜スタンダード」の評価基準に照らして評価が行われる¹⁷⁾。

(5) 鳴門教育大学

鳴門教育大学では「授業実践力評価スタンダード」ならびに「教育実践力評価スタンダード」が開発された。「授業実践力評価スタンダード」の策定は、2006(平成18)年10月に「教育実践の省察力をもつ教員の養成」が特色GPに採択されたことを契機に、学内の教科教育研究会に属する教員を中心に進められ、2007(平成19)年3月に12の教科・領域教育に関する「授業実践力評価スタンダード」が完成した。「授業実践力」は、授業構想力・授業展開力・授業評価力の3つの下位能力からなる。授業構想力は各教科の特色を生かす形で教科・領域教育ごとに開発されたが、授業展開力及び授業評価力は教科間で共通である。「授業実践力評価スタンダード」は、「授業実践力」の到達段階指標であり、基礎的段階(実習生)・標準的段階(学部卒業時)・発展的段階(教員10年経験者研修時)の3段階から構成されている。一方、「教育実践力評価スタンダード」の開発については、2009(平成21)年8月～2011(平成23)年3月にかけて先導的・大学改革推進委託事業でモデルコア・カリキュラムの作成が行われたが、その際、教職実践演習で設定されている教員として必要な資質能力及び大学、教育委員会等で考案されている資質能力を参考に、「教育人間力」「協働力」「生徒指導力」「省察力」を新たに追加し、「授業実践力評価スタンダード」から「教育実践力評価スタンダード」へと発展的拡張が図られた。

スタンダードの運用にあたっては、「教育実践力評価スタンダード」に対応したカリキュラム・マップが作成されている。そのほか、2010(平成22)年度入学生からは「学修キャリアノート」というポートフォリオが導入されており、これは授業省察記録欄、教員としての資質能力チェック、ボランティア状況記録用紙から構成される。チェックリストには学生ごとの達成水準が示されている。学生は「学修キャリアノート」を自己の学修の点検

に用いており、定期的にクラス担当教員あるいはゼミ指導教員に提出している¹⁸⁾。

(6) 島根大学教育学部

島根大学教育学部では、「教師力 10 の軸」について評価するためにプロフィールシート・システムが開発されており、学生が自己評価するための目標参照シートに示された「教師力 10 の軸」とそれに対応した「達成目標」が教員養成スタンダードとしての機能を果たしている。この開発の契機となったのは、2004（平成 16）年度に行われた組織改編とその後の教員養成 GP（2005（平成 17）～2006（平成 21）年度）及び特色 GP（2007（平成 19）～2009（平成 21）年度）の採択によるものであり、「1000 時間体験学修」や「面接道場」等の取り組みが開始される中で「教師力 10 の軸」及びプロフィールシート・システムも開発されるに至った。開発にあたっては、GP の実施組織が存在していたため、同組織においてメンバーの協議をもとに 3 分野及び 10 軸までが策定され、10 軸に対応する下位項目（第 3 階層以下）は各領域及び専攻毎に各領域・専攻での教育内容を 10 軸の下位項目として位置づけるよう求め、10 軸に反映しきれない重要な内容については軸の検討や追加を要請した。そのようにして、島根大学の「プロフィールシート・ワークブック」では、計 10 の教師力が 3 分野（「教育実践力」「対人関係力」「自己深化力」）に分けられており、10 軸の下位項目を「達成目標」として示し、その文体を疑問文にした「質問項目」を掲載して学生が自己評価できるようにしてある。

運用に際しては、学部の全授業科目に関してカリキュラムマップ（「目標参照シート」と呼称）が作成されるとともに、指導教員が定期的に学生の指導を行っている。指導教員からの指導では、学生による自己評価と教員からのコメント、面談指導が重視されており、そのためのツールとして e ポートフォリオ（「プロフィールシート・システム」と呼称）が設けられている。学生は e ポートフォリオを通して 2 年次、3 年次、4 年次の学年毎に達成目標について 5 段階の到達度評価を行うとともに、自己評価として文章（A4 判 1 枚程度）で振り返りを入力することが求められる。学生は GPA の表示されていない状態で自己評価を行い、その上で指導教員も GPA の表示されていない状況で学生の自己評価の内容に対してコメントを付す。その後、GPA を表示した上で個人面談が行われ、自己評価、GPA、体験先からの評価を踏まえて指導を行っている¹⁹⁾。

2 教員養成スタンダードの策定に関する研究

国立教員養成系大学・学部の大学間連合である日本教育大学協会が 2007（平成 19）年に「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトを発足し、学部段階における教員養成教育の「到達目標」の設定について取り組み状況を紙面調査と訪問調査から検討している。その検討を通して次の問題点・課題を見出している。1 つめは、「大学教育の中で教員になる者に対して、その『到達目標』を具体的に設定すればするほど、その設定された『目標』への従属志向を助長することになるという逆説が生じることになる」²⁰⁾という問題点について多くの大学・学部では学生自身による「自己評価」を重視して学生の「省察する主体」

を育もうとする姿勢は見られるが、それで十分かどうかという課題である。2つめは、到達目標を設定する際の内容面の問題であるが『『わかりやすさ』を旨とすれば形式的な統一性・汎用性とシンプルさが重視されることになろうが、その分だけ個々の資質・力量に関しての具体性は犠牲にならざるを得ない』²¹⁾という課題がある。3つめは、『『到達目標』の設定・運用に関わる大学・学部内の合意形成をどの程度重視するのか、…(中略)『学部教員養成教育の到達目標』に関して、何を以て『到達』とするのか』²²⁾という課題が指摘されている。

望月・村山は、教員養成教育に関する到達目標の策定の意義と課題を次のように指摘している。1つめの意義として、「教員養成段階において身につけるべき力量を明確にすることにより、大学として大学内外に対し養成教育における大学の役割や教育の成果を示せること」、2つめの意義として、「大学自身が教育活動を評価するための基準として利用できること」、3つめの意義としては「学生に身につけさせたい知識や能力等と授業とを関連させた体系的なカリキュラムの策定を行うことができること」、4つめの意義として「学生が自分自身を評価するための基準になり、今後自分が取り組んでいくべき学習内容を考える上でヒントになること」を挙げている。他方、1つめの課題として、「到達目標の策定の目的が、大学の外側からの要求に応えるためであったとしても、到達目標を大学の教育活動を評価する基準に使用すれば、大学教育の内容や方法に影響を与える」という大学教育の質に関わる問題が生じること、2つめの課題として、「教員の知識や能力や成長を到達目標の内容として特定の文章で表現することはできない」という到達目標の内容を決めることの困難が生じることを挙げている²³⁾。

長谷川は、各種審議会の答申をもとに「教員養成課程で育成すべき資質能力」が「教員としての基本的素養」「専門職としての知識・技能」「社会人としての基本的素養」「学び続ける姿勢」であることを指摘するとともに、教員養成課程で育成すべき資質能力の具体例として兵庫教育大学と福井大学教育地域科学部の「教員養成スタンダード」を取り上げ、その運用を可能にする「教員養成スタンダード」の特徴として、「策定されたスタンダードの妥当性の担保」「育成すべき資質能力の構造化」「策定されたスタンダードの評価手法の開発」を挙げている²⁴⁾。

遠藤は、福井大学教育地域科学部で策定された教員養成スタンダードの理念と、その背後にある能力観・評価観を DeSeCo のコンピテンス概念を参照しながら明らかにしている。DeSeCo の「コンピテンス」は、「能力を、関係の中で働く、文脈依存的な機能面から捉える傾向がある。それは、能力を、個人が所有する、文脈独立的な実態として捉えるアプローチとは一線を画するものである」²⁵⁾。そして、DeSeCo のキー・コンピテンシーの中核には「省察性(reflectiveness, reflectivity)」が位置付いている。「省察性」は「自分が置かれている状況を客観化し、他の可能性を探り、自分が行った判断の根拠や基準を吟味し、自分が取り組んでいることの意味を問い直すことを求めるもの」²⁶⁾である。福井大学教育地域科学部の教員養成スタンダードには DeSeCo のコンピテンス概念が埋め込まれており、そ

の能力評価の第1が「省察的探究」として「自分たちが取り組んできたことを振り返って、その意味を問い直す際に、自分の思考の習慣を問い、実践での認識の仕方を問い、そして自分が置かれている状況を問うこと」²⁷⁾である。第2が「ある行為がどのような状況から引き起こされたのかを把握した上で、その背後でどのような能力が発揮され、そこにどのような知識や技能や態度が機能していたのかを推測するという形でしか」²⁸⁾能力を評価することはできないと評価観が説明されている。

別惣は、教員養成にスタンダードを導入することへの理論的・原理的検討を踏まえて開発した兵庫教育大学の教員養成スタンダードを実際に教員養成に導入したことの意義と課題を明らかにしている。第1の意義は「大学で養成すべき教員像について大学の構成員間で共通理解を図ることができること」、第2の意義は「教員養成スタンダードと現行のカリキュラムとの対応関係をカリキュラム・マップとして可視化することによって、カリキュラム改革につながる知見を得ることができること」、第3の意義は「eポートフォリオを用いて学生にスタンダードに基づく振り返りや自己評価をさせたり、クラス担当教員の指導の下で自己評価を用いてグループ討論を行うなどして集団で省察をさせることは学生自身の成果だけでなく課題を明確にする上で有効であるということ」²⁹⁾が指摘されている。他方、第一の課題は、「教員養成スタンダードに記された項目内容の意味をどのように学生に理解できるようにするか」である。第2の課題は、「学生が学年末の『学修成果シート』を記入するために、日々の学習や活動に関する記録を記入し蓄積することの意義を実感できるようにすること」である。第3の課題は、「各学年ごとの『リフレクションウィーク』において所謂『履修カルテ』にあたる『学修成果シート』に入力しない学生やクラスミーティングでのリフレクションの活動に参加しない学生にどのようにしてそうした活動の重要性を実感させるか」³⁰⁾であると述べている。

小柳は、いくつかの大学の教員養成の質保証に向けた改革の動きをまとめている。一つの取り組みは「資質能力目標の明確化に基づく教育課程編成（教員と学生が互いに各科目の関係を理解し、ゴールへの見通しをもつ取り組み）」（第1の手立て）が挙げられる。しかし、これは資質能力目標の明確化に終わっている。次に「FD（ファカルティ・デベロップメント）による授業の改善（指導と評価の一体化や教職実践演習の設置に見られるように学生の成長に対応する指導）」（第2の手立て）への取り組みが挙げられる。これは、学生が履修を通してどのような力を身に付けたか、何が課題かを振り返らせ、継続的に省察させていくことに関心が向けられている。さらに進んだ取り組みでは「履修の実質化を目指した学生の学習環境支援」（第3の手立て）に向かっている様子も見られる。しかし、この取り組みは、まだまれにしか見られない状況である。次は「学外場で、学びの成果を活かす取り組み」（第4の手立て）が挙げられる。これは、今後の教員養成の高度化（4+αの教育など）に対応していくために、習得したことを実践に照らして編み直させる（活用させる）、その点に切り込んでいこうとする取り組みである。第5の手立ては、今後の課題となると予想されるが「Outcomeを確認する試験内容の開発と評価の道具の開発」が挙げ

られると指摘している³¹⁾。

3 教育実習の到達目標の設定に関する研究

丹沢他は、体系的な教育実習指導の方法と教育実習生指導における学部と附属の連携・協力の在り方を検討するために、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、その妥当性と有効性、さらにはその利用方法を実習生ならびに附属小学校教官に実施した質問紙調査に基づいて分析している。その結果、①「段階表」の各段階設定の再検討が必要であること、②実習生の約7割が「段階表」の使用について肯定的な評価をしていたこと、③「段階表」の使用方法としては、指導案作成と授業評価の際の利用が最も考えやすいこと、④「段階表」の使用と内容の問題点として、実践性と具体性の低さ、内容の多さとレベルの高さ、抽象的表現の存在、段階設定の基準の不明確さ、「授業構想力段階表」が3教科に限られていることを明らかにしている³²⁾。

黒崎は、1997（平成 9）年の教育職員養成審議会答申において「養成段階を教科指導、生徒指導に関する『最小限必要な資質能力』を身につけさせる過程」と位置づけたことを受けて、岡山大学教育学部の3年次「主免実習」の評価の現状分析をし、教育実習で最小限身につけさせる必要がある資質能力を到達目標として達成するための実習評価の改善工夫について考察している。その中で、これからの教員に求められる資質能力に関連して、評価項目の再検討、妥当性・信頼性のある評価方法の開発、実習の評価規準や評価基準の設定が急務の課題であると指摘している³³⁾。

藤中・中山は、熊本大学教育学部の附属学校園における教育実習の具体目標について学生達がどの程度達成できたという自覚を持っているかを知るために、「姿勢・態度」「学習指導」「生徒指導」「学級経営」に関する12項目を設定し、主免実習を終えた学部4年生を対象に質問紙調査を実施した。その結果、「姿勢・態度」と「学習指導」に関しては高い達成を果たしていると自己評価しているが、「生徒指導」と「学級経営」に関しては相対的に高いとはいえないことを明らかにしている³⁴⁾。

谷塚・東原は、信州大学教育学部の「教育実習事前・事後指導」の事後指導においてINTASCスタンダードに基づく教育実習リフレクションシートを作成し、教育実習Webポートフォリオを公開することによって、学生が教職臨床経験を累積的に記録して、自己の教職専門性の成長過程を客観的な基準を用いて振り返り、今後の課題を明確にすることができることを指摘している³⁵⁾。

中井他は、教員養成カリキュラムの中でも教育実習に焦点をあて、教育実習校（奈良教育大学附属校園）の現職教員が教育実習生に求めている教員としての能力を調査によって導き出すと共に、そこから得られた目標資質能力リストを用いて実際の3年次の教育実習で「教育実習生が何を習得できたのか」を学生自身にアセスメントさせることによって、教育実習期間に習得可能で学生にとってアセスメント可能な能力を明らかにしている³⁶⁾。

梅津・加藤は、社会科教育実践力育成のための教育実習指導改善の一つの試みとして、「教育実習到達目標段階表（社会科）」を開発し、教育実習生に実験的に試行している。社会科教育実践力の内容は、「授業構想力」「授業展開力」「授業評価力」の3つである。「段階表」は、社会科教育実践力の内容に即して構成した。試行した結果、①「段階表」の活用が、実習生の社会科教育実践力の向上にとって有効であること、②実習生の段階到達度の向上は、授業構想力に比べて授業展開力において顕著であること、③「段階表」は、実習生が授業構想や授業展開に際しての参照点として機能することを明らかにしている³⁷⁾。

岩田は、国立教員養成系大学・学部の実習（小学校・中学校）で採用されている評価規準及び評価項目をKJ法によって分類し、そこに含まれている項目を明らかにし、そして、その項目を参考にして、教育実習生が評価される視点を把握している。分析の結果、①教育実習の評価規準は「生徒指導」「態度」「学習指導」「学級経営」「自己評価」「その他」に分類されること、②教育実習では「学習指導」とりわけ「授業設計」と「授業実践」が重視されていること、③「学級経営」に関する評価規準は何に焦点化し、どの程度の学級経営力を求めるのかを今後検討する必要があること、④「学習指導」「学級経営」「生徒指導」には「児童・生徒の理解」が根底にあることを明らかにしている³⁸⁾。

松浦他は、英語科の実習における到達目標を設定するために、3名の教育実習生の授業と教材及び指導案を用いて評価を行い、その基準となる特徴から、「教師の英語」「指導技術」「授業運営」「活動のつながり」「生徒の応答への対応」「内容理解の展開」の6規準に関する3段階の到達レベルを策定している³⁹⁾。

平野は、実習校から大学へ提出された教育実習の成績評価の状況と教育実習生を対象に実施した実習生の学びに関する事後アンケートの結果を踏まえて主免実習における到達目標を検討している。その際、教育実習の3つの評価領域の設定内容（「学習指導」「生徒指導」「実習態度」）をはじめ、教員養成課程で掲げる「授業構成力」「生活指導構成力」「学校運営構成力」という養成すべき3つの構成力、さらには教職実践演習向けeポートフォリオで目標観点として設定した4観点23項目を加味して、掲げる目標の間で調整を行っている。その結果、実習態度（「実習遂行力」「実務調整能力」）「生徒指導」「学習指導」の4項目群で到達目標を明文化し、到達目標群の各項目が意図している意味内容を具体的かつ明確に学生に伝えるために、各項目に対して3～5個の下位目標群を設定する形で主免実習の到達目標を立案している⁴⁰⁾。

以上のように、わが国における教員養成スタンダードに関する先行研究として、各大学の教員養成スタンダードに関する取り組みと、教員養成スタンダードの策定に関する研究、教員養成スタンダードに関わって教育実習の到達目標の設定に関する研究等をレビューした結果、各大学の教員養成スタンダードの策定と運用に関しては、教員養成スタンダードの項目の策定はほとんどの大学が文部科学省のGPの採択を受けていることもあって、教育委員会も加わりメンバー間での協議によって決められていた。教員養成スタンダードの内容に関しても校種別に作成されず、校種共通の内容が策定されていた。また、スタンダー

ドの運用面では、多くの大学・学部では学年毎に到達目標が設定されており、それに基づいて学生が自己評価を行うこととなっている。しかし、上越教育大学のみ、教員養成スタンダードに基づいて各学年の教育実習科目の到達目標が設定されており、それに基づいて学生に自己評価をさせていることが明らかとなった。

また、教員養成スタンダードの策定に関する研究によって、これまで各大学で策定されてきた教育養成スタンダードの特徴や教員養成に導入することの意義と課題が明らかにされてきているが、そのほかに多くの大学が取り入れている教員養成スタンダードの能力観・評価観を批判し、OECD の新たなコンピテンス概念を取り入れた教員養成スタンダードの能力観・評価観を論じている研究もある。

さらに、教育実習の到達目標の設定に関する研究では、教育実習生の質的保証に向けて教育実習の到達目標の設定とその評価が行われていたが、主免教育実習のみに焦点化されており、「姿勢・態度」「学習指導」「生徒指導」「学級経営」の到達目標や「学習指導」あるいは「教科指導」に特化して段階的な到達目標を設定しているものが多いことが明らかとなった。

第3節 教員養成スタンダードに関する研究動向から捉えた研究の課題

1 海外の教員養成スタンダードの取り組みから捉えた研究課題

海外の教員養成スタンダードの取り組みを概観した結果、各国とも教員養成スタンダードを策定し、それを大学の教員養成に導入している背景や理由は様々であった。策定した教員養成スタンダードに基づいて学生の能力の到達度をポートフォリオを用いて評価していたのはアメリカとイギリスであったが、いずれの国においても教育実習科目による学生の到達度は養成段階の教員の質保証を図る上で重要視されていた。

また、3つの国で共通していたことは、教員養成を行う大学が国や州の定める教員養成スタンダードを基盤としつつも、その大学が独自の教員養成スタンダードを策定していることである。そして、養成段階における教員の質保証にしても、教員養成教育の質保証にしても、教員養成スタンダードを策定し、それに基づいて個々の学生を評価するだけでは質保証は達成し得ないということである。このことから、スタンダード達成に向けて大学のカリキュラムや授業内容・方法の改善・充実を図っていくことが重要であり、そのための実効性のある教員養成スタンダードの策定とそれに基づく評価が必要になる。

以上の知見から、教員養成の質保証を図っていくためには、個々の大学が教員養成スタンダードを策定し、そのスタンダードの達成に向けて教育実習科目等による学生の到達度を評価することが重要であり、その評価結果を受けて改善・充実を図っていくという研究が必要になるであろう。

2 わが国の教員養成スタンダードの研究動向から捉えた研究課題

わが国における教員養成スタンダードに関する先行事例や研究を概観した結果、各大学の教員養成スタンダードの策定と運用に関しては、教員養成スタンダードの項目の策定はほとんどの大学が文部科学省の GP の採択を受けていることもあって、教育委員会も加わりメンバー間での協議によって決められていた。教員養成スタンダードの内容に関しては校種別に作成されず、校種共通の内容が策定されていた。また、スタンダードの運用面では、多くの大学・学部では学年毎に到達目標が設定されており、それに基づいて学生が自己評価を行うこととなっていた。しかし、上越教育大学のみ、教員養成スタンダードに基づいて各学年の教育実習科目の到達目標が設定されており、それに基づいて学生に自己評価をさせていることが明らかとなった。

また、教員養成スタンダードの策定に関する研究では、これまで各大学で策定されてきた教育養成スタンダードの特徴や教員養成に導入することの意義と課題が明らかにされている。しかし、多くの大学が取り入れている教員養成スタンダードの能力観・評価観を批判し、OECD の新たなコンピテンス概念を取り入れた教員養成スタンダードの能力観・評価観を論じている研究もある。

さらに、教育実習の到達目標の設定に関する研究では、教育実習の質保証に向けて教育実習の到達目標の設定とその評価が行われていたが、主免教育実習のみに焦点化されていることもあって、「姿勢・態度」「学習指導」「生徒指導」「学級経営」の到達目標や「学習指導」あるいは「教科指導」に特化して段階的な到達目標を設定しているものが多い。

このように教育実習の到達目標の設定に関しては、主免教育実習のみの到達目標が検討されており、教員養成の質保証を考えれば、大学 4 年間を通して教育実習科目での経験が積み上げられている現状から、4 年間の教育実習科目の到達目標が検討される必要がある。アメリカやイギリスで実施されている能力ベースに基づいたアセスメントによる教員養成カリキュラム・システムを構築することを試みた中井他は、今回は 3 年次生の 4 週間実習を終える時点を中心としているが、4 年次生の 2 週間実習を終えた時点、卒業を迎える時点のそれぞれで調査を行うことの必要性を指摘し、「学生にとって教育実習を終えるまでに培う資質能力項目と、卒業までに培う資質能力項目をより洗練させる必要がある」⁴¹⁾と述べている。この指摘にもあるように、最終学年の教育実習科目までの到達目標を設定しておく必要がある。

次に、各大学・学部で策定されている教員養成スタンダードは、学生に授与される教員免許状は異なるにもかかわらず、教員として求められる資質能力は同じと見なして共通の資質能力項目として教員養成スタンダードを策定している場合が多い。しかし、校種が異なれば、教員免許状も異なり、当然のことながら求められる教員としての資質能力も異なってくる。したがって、学生が自己の資質能力を評価することを考えれば、教員免許状や教育実習の校種に合わせた教員養成スタンダードが必要になってくると考えられる。

また、各大学・学部で策定された教員養成スタンダードの内容は、文部科学省の各種 GP

によって開発されたものが多く、当該大学と都道府県の教育委員会との連携・協議によって作成されているが、その内容が教育実習科目の到達目標に反映することを考えると「教員として最小限必要な資質能力」として他県の実習指導教員からも共通理解が得られるように科学的な手続きによって策定する必要がある。

さらに、上越教育大学の事例のように、教員養成スタンダードと併せて、各学年の教育実習に関して到達目標が設定されており、学生に自己評価もさせているが、実際に学生が教育実習科目を通して到達目標の資質能力をどの程度身につけているのかは明らかにされていない。研究として教育実習科目の到達目標を用いて、各学年の教育実習科目における実習生の成果と課題を明らかにすることは、教育実習科目の改善・充実を図るだけでなく、教員養成の質保証に寄与するものになると考えられる。

【註及び引用文献】

- 1) 海外の事例として取り上げるアメリカ、イギリス、ドイツは、2006（平成18）年に中央教育審議会答申によって教職実践演習のための到達目標が示されたその当時、教員養成スタンダードを導入した先進事例であった。ドイツに関しては、わが国と教員養成制度が異なるが、子どもの学力低下と教員の資質能力の向上というわが国と共通した教育課題に取り組んでいたため取りあげた。
- 2) Darling-Hammond, L. “Standards Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment”. Virginia Richardson(ed.)*Handbook of Research of Teaching(Fourth Edition)*, American Educational Research Association: Washinton,D.C., 2001, pp. 752-759.
- 3) Yinger,R.J. “The Role of Standard on Teaching and Teacher Education”. Griffin,G.A(ed.). *The Education of Teachers.*, The University of Chicago Press; Chicago,Illinois, 1999, p.98.
- 4) 別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成に基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—』ジアース教育新社、2012年、213頁。
- 5) 永田智子「教員養成課程におけるeポートフォリオの活用：米国ウイ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、2006年、179-185頁。
- 6) 黒田友紀・長谷川哲也・島田桂吾・渋江かさね・菅野文彦「米国の教員養成スタンダードと大学の教員養成—マサチューセッツ調査報告—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第21巻、2013年、263-271頁。
- 7) 西川信廣「教員養成教育における大学と学校の連携について—イギリスの試みを参考に—」『日本教師教育学会年報』第8号、1999年、36-37頁。
- 8) 高野和子「イギリスの教育養成の動向」浦野東洋一・羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社、1998年、161-163頁。
- 9) 前掲書4)、216-218頁

- 10) ハイデマリー・ケムニッツ (訳 山名淳)「教員養成のスタンダードと教職の専門性」
教員養成カリキュラム開発研究センター編『研究年報』第8巻、2009年、7-8頁。
- 11) 前掲書4)、222頁。
- 12) カール・ノイマン・渡邊隆信「『良い教師』—『コンピテンスのある』教師—教職の専門性に関するドイツならびに国際的な議論について—」、渡邊 満・カール・ノイマン編『日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか』東信堂、2010年、208頁。
- 13) 前掲書4)、225頁。
- 14) 上掲書、186-189頁。
- 15) 上掲書、190-193頁。
- 16) 上掲書、193-196頁。
- 17) 上掲書、196-199頁。
- 18) 上掲書、200-202頁。
- 19) 上掲書、203-206頁。
- 20) 日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクト『学部教員養成教育の到達目標の検討』(報告)、2008年、83頁。
- 21) 上掲書、84頁。
- 22) 上掲書、84頁。
- 23) 望月耕太・村山 功「教員養成大学・学部に求められる教育の到達目標の策定—教員養成教育に関する質保証を通して—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第19号、2011年、151-157頁。
- 24) 長谷川哲也「『教員に必要とされる資質能力』に基づくスタンダードの予備的考察—各種審議会の議論や先行事例の検討を通じて—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第21号、2013年、121-130頁。
- 25) 遠藤貴広「教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観—DeSeCoのコンピテンス概念を手がかりにして—」『福井大学高等教育推進センター年報』第3号、2013年、7頁。
- 26) 上掲書、8頁。
- 27) 上掲書、10頁。
- 28) 上掲書、10頁。
- 29) 別惣淳二「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題」日本教育学会編『教育学研究』第80巻第4号、2013年、48頁。
- 30) 上掲書、49頁。
- 31) 小柳和喜雄「教師教育の質保証と職能開発」小柳和喜雄・久田敏彦・湯浅恭正編『新教師論—学校の現代的課題に挑む教師力とは何か—』ミネルヴァ書房、2014年、27-30頁。
- 32) 丹沢哲郎・三浦和尚・加藤寿朗・日野克博・品川弘樹・田頭良博・山田仙人「教育実習

- 到達目標段階表の開発と試行—体系的な教育実習指導のあり方を模索して—」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集、2000年、83-102頁。
- 33) 黒崎東洋郎「『教育実習の評価』に関する研究—実践的指導力の基礎の育成とその評価—」『岡山大学教育学部研究集録』第121号、2002年、143-150頁。
- 34) 藤中隆久・中山玄三「教育実習の目標達成度に関する実習生の自己評価」『熊本大学教育実践研究』第21号、2004年、27-42頁。
- 35) 谷塚光典・東原義訓「ティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習事前・自己指導の実践」信州大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育実践研究』第3号、2002年、127-134頁。
- 36) 中井隆司・日野圭子・小柳和喜雄・松川利広・井村 健・石川元美・木村公美「アセスメントによる教員養成カリキュラム改善モデルの開発」日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第25集、2007年、227-241頁。
- 37) 梅津正美・加藤寿朗「社会科教育実践力育成のための教育実習指導の改善—『教育実習到達目標段階表（社会科）の開発と試行を通して』—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編『教育実践学論集』第7号、2006年、71-84頁。
- 38) 岩田昌太郎・嘉数健悟「教育実習における評価規準の項目に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第二部）』第57号、2008年、293-300頁。
- 39) 松浦伸和・猫田英伸・池岡 慎・大野 誠・川野泰崇・千菊基司・多賀徹哉・山岡大基・山田佳代子・幸 建志「英語科における教育実習の到達目標の設定（Ⅱ）」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第37号、2009年、59-62頁。
- 40) 平野俊英「愛知教育大学の主免実習における到達目標の構築に向けて—学生の学びの実態から考える—」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』第2巻、2012年、1-7頁。
- 41) 前掲書36)、238頁。

第5章 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準と実地教育科目の評価

これまで教員養成においては、教育職員免許法に沿って授業科目を開設し、その授業科目を履修し、単位を修得していけば教員免許状が授与され、一定の資質能力を身につけた教員を養成したことになるという単位履修主義に基づく考え方が前提にあったが、これでは教員養成の成果（アウトカム）として教員として必要な資質能力が確実に身につけていることを保証することにはならないと指摘されるようになった¹⁾。

1997（平成9）年の教育職員養成審議会第一次答申においても、養成段階で修得すべき水準を「教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』、すなわち採用当初から教科指導、生徒指導等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、大学の責任で「教員を志願する者に一定水準以上の知識、技能等を修得させる必要がある²⁾と強調した。しかし、養成段階で修得すべき「最小限必要な資質能力」とは、どのような資質能力であり、どの程度まで実践できる能力を求めているのかは曖昧である。ましてや、学生が4月の採用当初から小学校の学級担任をすることになっても、教科指導や学級経営などの担任業務を遂行できるだけの資質能力が大学卒業時まで身につけているかどうか十分に把握できていない大学は多い。また、大学のカリキュラムに関しても、4年間でどのような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目標や到達規準を明確にしないまま授業科目を開設していることが多い。

そうした資質能力の曖昧性の問題は、教育実習の到達規準の曖昧性にも繋がっており、教育実習の様々な課題を生起させてきた。例えば、教育実習は、実態として実習校への一任体制で実施されることが多い。大学側からは、実習の目的、内容、評価の観点が示されても、実習期間を通して実習生にどのような資質能力をどの程度身につけさせるのかといった具体的な到達規準が示されることはほとんどないために、実習校の実習指導教諭にその判断を委ねることとなり、実習校の実習指導教諭によって実習の成績評価の基準が異なっていた³⁾。しかし、そうした課題を解決するためにも、教育実習科目について、大学4年間で学生に身につけさせる資質能力という観点から、各学年に開設された教育実習科目によって実習生にどのような資質能力をどの程度まで身につけさせる必要があるのかを考えなければ、4年間の教員養成教育の質保証も、学生に大学卒業時まで「最小限必要な資質能力」を身につけさせることも不可能である。

また、2010（平成22）年度入学生から2単位必修となる「教職実践演習」の実施に関わって、実際に4年間の教育実習科目を通して実習生の資質能力がどの程度身につく、実習到達規準にどの程度到達できているのか、そして、実習経験を踏まえて実習生は何が事前の学修課題であり、何が事後の学修課題であると考えているのかを明らかにしなければ、4年間の教育実習科目の改善に向けて示唆を得ることは不可能である。

これまでの先行研究を概観すると、横浜国立大学、鳴門教育大学、島根大学、北海道教育大学、上越教育大学等において各種GPの支援を得て大学4年間で身につけるべき教員

としての資質能力を策定している⁴⁾。しかし、大学4年間で小学校教員として身につけるべき「最小限必要な資質能力」を示した小学校教員養成スタンダードから策定した実習到達規準に基づいて、大学4年間の教育実習科目における実習生の資質能力形成を明らかにした研究は見当たらなかった⁵⁾。さらに、実習生が実習経験を通してどの程度資質能力について成長できたと感じたのか、また、事前にどのような資質能力を身につけておく必要があり、事後には何を学び、身につける必要があると考えているのかといった教育実習科目の成果と課題について明確にしている研究も見当たらなかった。

そこで、本章では、大学4年間で小学校教員として身に付けるべき最小限必要な資質能力を示した小学校教員養成スタンダードを質問紙調査から開発し、それに基づいて兵庫教育大学学校教育学部の1年次から4年次までの実地教育科目（実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ）の実習到達規準を策定する。それに基づき各実地教育科目を通して実習生にどの程度その資質能力が身につけているのかを自己評価させ、各実地教育科目における実習生の資質能力形成の成果と学修課題を明らかにしたい。第1節では、小学校教員養成に焦点化して、大学卒業時に求められる教員としての資質能力の内実を明らかにするために、4月の採用時に小学校教員としてどのような資質能力が求められるのかを小学校教員を中心に質問紙調査を行い、それを手がかりに小学校教員養成スタンダードを開発する。第2節では小学校教員養成スタンダードに基づいて、兵庫教育大学学校教育学部の1年次から4年次までの教育実習科目において実習生が何をどの程度まで修得すべきかを明確にするために、各実習科目の実習指導教諭に質問紙調査を行い、それを手がかりにして教育実習科目の実習到達規準を開発する。第3節では、小学校教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅰの実習到達規準を用いて、実地教育Ⅰの実習を通して実習生の到達度評価がどの程度変容し、その基準にどの程度達しているのか、また、どのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが事前と事後の学修課題であると実習生は認識しているのかを質問紙調査から明らかにする。第4節では、小学校教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅱの実習到達規準を用いて、実地教育Ⅱの実習を通して実習生の到達度評価がどの程度変容し、その基準にどの程度達しているのか、またどのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが事前と事後の学修課題であると実習生は認識しているのかを質問紙調査から明らかにする。第5節では、小学校教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅲの実習到達規準を用いて、実地教育Ⅲの実習を通して実習生の到達度評価がどの程度変容し、その基準にどの程度達しているのか、また、どのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが事前と事後の学修課題であると実習生は認識しているのかを質問紙調査から明らかにする。第6節では、小学校教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅳの実習到達規準を用いて、実地教育Ⅳの実習を通して実習生の到達度評価がどの程度変容し、その基準にどの程度達しているのか、また、実習指導教諭による実習生の到達度評価との比較によって実習生の事後の到達度評価がどの程度異なっているのかを明らかにする。さらに、その実習を通じてどの

ような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが事前と事後の学修課題であると実習生は認識しているのかを質問紙調査から明らかにする。第7節では、本章の各節で得られた分析結果をまとめる。

第1節 小学校教員養成スタンダードの開発

1 研究の方法

(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、2005(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員を対象に、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「非常に必要である←→全く必要ない」の5段階尺度で回答するよう求めた。調査時期は2006(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員については各学校長宛に郵送し、実習指導教員が記入した後各自で返送する方式を採用した。回収できた回答数は、925（内訳：大学教員55、附属小学校教員707、教育事務所・教育研修所指

導主事 57、公立小学校教員 101、無答 5) 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、最終的に本学が目指すべき小学校教員養成スタンダードを策定した。

2 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件法(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5-1-1である。表5-1-1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4.56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4.51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4.38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3.88と3.75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3.00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。

(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。

表5-1-1 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	4.28 (0.52)	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。	4.17 (0.78)	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。	4.11 (0.81)	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。	4.71 (0.58)	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。	4.50 (0.67)	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。	3.93 (0.87)	923
2) 子どもとの接し方について	4.56 (0.44)	925
(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。	4.30 (0.73)	924
(7)すべての子どもに平等・公平に接することができる。	4.66 (0.62)	925
(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。	4.73 (0.51)	924
(9)子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.64 (0.58)	922
(10)教師として適切な言葉遣いができる。	4.47 (0.71)	924
3) 授業の専門的知識について	3.88 (0.66)	925
(11)学習指導要領の内容を理解している。	4.07 (0.84)	925
(12)各教科内容の知識を持っている。	4.17 (0.75)	925
(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。	3.84 (0.86)	925
(14)教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	3.83 (0.82)	921
(15)教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	3.56 (0.91)	922
(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。	3.79 (0.93)	921
4) 授業の計画について	4.16 (0.60)	925
(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。	4.07 (0.81)	925
(18)教具やワークシートの準備ができる。	4.25 (0.73)	925
(19)教材研究ができる。	4.54 (0.62)	925
(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。	3.78 (0.85)	922
5) 授業の展開について	4.09 (0.61)	924
(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。	4.41 (0.70)	923
(22)子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	4.04 (0.80)	924
(23)子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	4.06 (0.77)	922
(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。	3.96 (0.77)	924
(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。	3.98 (0.77)	924
(26)授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	4.11 (0.77)	922
6) 授業の評価について	3.75 (0.68)	925
(27)授業研究や授業改善の方法を知っている。	3.74 (0.86)	921
(28)授業評価の目的を理解している。	3.82 (0.85)	925
(29)ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	3.40 (0.85)	924
(30)授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	3.89 (0.82)	922
(31)評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.74 (0.85)	921
(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。	4.05 (0.78)	923
(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。	3.60 (0.87)	921
7) 学級経営について	4.31 (0.54)	924
(34)学級目標を構造化し、設定できる。	3.79 (0.87)	924
(35)学級内での生活や学習のルール設定ができる。	4.42 (0.70)	924
(36)学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	4.31 (0.71)	923
(37)学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	4.33 (0.68)	924
(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。	4.69 (0.55)	924
8) 生徒指導について	4.31 (0.54)	922
(39)生徒指導の目的や方法を理解している。	4.01 (0.75)	921
(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。	4.55 (0.61)	921
(41)子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	4.24 (0.72)	921
(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。	4.44 (0.67)	922
9) 特別活動について	4.13 (0.57)	924
(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。	3.71 (0.80)	924
(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。	4.27 (0.72)	924
(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。	3.94 (0.76)	924
(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。	4.21 (0.73)	924
(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。	4.52 (0.66)	923

10) 教師としてふさわしい言動・態度・意識について	4.51 (0.44) 924
(48)教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	4.75 (0.53) 924
(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。	4.72 (0.55) 924
(50)人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	4.58 (0.62) 924
(51)自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	4.71 (0.52) 923
(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。	4.07 (0.83) 922
(53)教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	4.25 (0.74) 924
11) 保護者や地域との関係について	4.38 (0.55) 924
(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。	4.51 (0.65) 924
(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。	4.37 (0.67) 924
(56)子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	4.55 (0.63) 924
(57)PTAや地域の行事に積極的に参加する。	4.08 (0.78) 924

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)子どもの話をよく聞き、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のできる。

- (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。

3 小学校教員養成スタンダードに関する考察

次に、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」⁶⁾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⁷⁾。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ありえない。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⁸⁾。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⁹⁾。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¹⁰⁾。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¹¹⁾。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¹²⁾。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」¹³⁾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、唐澤が指摘するように、「耐久力、不屈の精神」¹⁴⁾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、1978（昭和 53）年の中央教育審議会答申以降、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」¹⁵⁾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、「反省的实践家」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¹⁶⁾。「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、「反省的实践家」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¹⁷⁾。また、市川が「地域の教育力は、学校との連携でうまく機能する」¹⁸⁾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2節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準の開発

1 研究の方法

(1) 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標に関する調査の方法

兵庫教育大学学校教育学部の実地教育科目は、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳを基幹にして構成されており、その概要は表5-2-1に示すとおりである。

表5-2-1 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの概要(実地教育Ⅰ～Ⅳ:必修)

科目名	主な目的	単位	年次	実施方法
実地教育Ⅰ	実地教育体系の意義を学び、幼稚園、小学校、特別支援学校の教育概要と実践について理解し、各校園での見学・参加の実習を通して初等教員となる意欲と構えを培う。	1	1	大学でのオリエンテーションの後、幼稚園及び小学校、特別支援学校の見学・参加の実習を行い、大学で実習後の総括を行う。(期間設定1週間)
実地教育Ⅱ	社会教育における青少年教育としての野外活動等の意義やその指導法について学び、野外活動等への参加を通して児童及び生徒を観察し、その理解を深める。	1	2	社会教育施設での野外活動の意義を学び、野外活動指導法及び実技の実習を行うとともに、児童・生徒の観察及び参加実習を行う。(期間設定1週間)
実地教育Ⅲ	幼稚園又は小学校の教育全般について実習し、基本的な教育方法及び技術を学び、幼児又は児童の特性を理解する能力を養うと共に、教師としての資質を啓培する。	4	3	附属幼稚園又は附属小学校において、指導計画の立て方、指導法研究の方法、幼児又は児童理解の方法等の習得を含む指導実習を行う。(期間設定4週間)
実地教育Ⅳ	地域社会と幼児又は指導の実態に応じた教育のあり方について学び、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と共に、併せて指導の方法及び技術を充実させ、教師としての資質を高め、その責務を自覚する。	2	4	出身幼稚園又は出身小学校において、地域や幼児又は児童の実態に応じた教育実践を学び、2週間の応用実習を行う。また、実習終了後、実地教育課程全体の総括を行う。(設定期間2週間)

前述の57項目からなる10の小学校教員養成スタンダードに基づいて兵庫教育大学学校教育学部の実地教育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。調査は無記名とし、57項目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）で回答を求めた。

調査方法としては、実地教育Ⅰの調査では2007（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の調査についても2007（平成19）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の調査では、2006（平成18）年12月～2007（平成19）年1月に附属小学校の校長へ一括して回答を依頼し、記入後一括回収して返送してもらう方式を採った。また、2007（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調査を実施した。実地教育Ⅳの調査では、2007（平成19）年12月に実習生が指導していただい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。

回収できた回答数は、実地教育Ⅰの調査が33(100%)、実地教育Ⅱの調査が14(100%)、実地教育Ⅲの調査が15(71%)、実地教育Ⅳの調査が105(71%)であった。

(2) 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準策定の手順

実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標に関する調査で得られた5件法の回答を数値とみなして平均値を算出し、平均値が3.50以上4.00未満の項目と4.00以上の項目を実習到達規準として抽出した。その理由として、平均値が3.50以上というのは、5件法における「3.どちらともいえない」と「4.どちらかといえば妥当である」の中間の値であり、全体傾向として「5.妥当である」の肯定的な方向に回答していることを意味することから、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からである（本研究のデータをもとに平均値が3.50以上になる項目について「4.どちらかといえば妥当である」と「5.妥当である」に回答した割合を調べた結果、50.0%以上を示すことを確認した）。また、平均値が4.00以上という設定は、平均値が3.50以上4.00未満の場合よりもさらに「5.妥当である」の方向に回答しており、平均値4.00が5件法の「4.どちらかといえば妥当である」にあたる値を意味することから、到達目標としてかなり妥当性の高い基準値になると考えたからである。

これらの基準値に従って抽出した項目の妥当性を実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習の目的や内容・方法から検討し、最終的に実習到達規準として策定した。

2 研究の結果及び考察

(1) 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準の策定

実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を策定するために、実習指導教諭に57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件法でたずね、その結果を平均値で示したものが表5-2-2である。表中においては、平均値が3.50以上4.00未満の項目に淡灰色で網掛けを施し、平均値が4.00以上の項目に濃灰色で網掛けを施した。

1) 実地教育Ⅰについて

表5-2-2より、実地教育Ⅰにおいて平均値が3.50以上4.00未満の項目は、「3.」「8.」「10.」「43.」「46.」「48.」「52.」の7項目であり、平均値が4.00以上の項目は、「41.」「44.」「45.」の3項目であった。

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) 実地教育Ⅱについて

表5-2-2より、実地教育Ⅱにおいて平均値が3.50以上4.00未満の項目は、「2.」「6.」「22.」「37.」「41.」「45.」「47.」「52.」「53.」の9項目であり、平均値が4.00以上の項目は、「1.」「3.」「4.」「7.」「8.」「9.」「10.」「39.」「40.」「42.」「43.」「44.」「46.」「48.」の14項目であった。

以上の実地教育Ⅱにおける実習指導教諭の回答結果について、次の4点が考えられる。1つめは、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」の各項目について高い平均値が得られたことは妥当であるといえる。2つめは、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から、実地教育Ⅲの事前指導としての役割も果たしている。3つめは、実地教育Ⅱにおいても実習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つめは、「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

表5-2-2 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標の妥当性

	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	0.99
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	0.88
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	0.85
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	0.85
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	0.65	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	1.02	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	0.82
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

(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淡灰色で網かけを施し、平均値が4.00以上の項目について濃灰色で網かけを施した。

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、平均値が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。

3) 実地教育Ⅲについて

表5-2-2より、実地教育Ⅲにおいて平均値が3.50以上4.00未満の項目は、「1.」「2.」「6.」「7.」「11.」「15.」「17.」「22.」「23.」「24.」「25.」「26.」「29.」「32.」「36.」「37.」「39.」「40.」「46.」「48.」「51.」の21項目であり、平均値が4.00以上の項目は、「3.」「4.」「8.」「9.」「10.」「12.」「13.」「16.」「21.」「41.」「42.」「43.」「44.」「45.」「52.」の15項目であった。

以上の実地教育Ⅲにおける実習指導教諭の回答結果について、以下の5点が考えられる。1つめは、実地教育Ⅲでは授業を中心に小学校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、平均値が4.00以上の項目と3.50以上4.00未満の項目を共に含む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、平均値が3.50以上4.00未満の項目のみを含む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える。

2つめは、実地教育Ⅲは授業を中心とした4週間の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、ほとんどの項目で3.50以上の平均値を示した「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、「13.」の教材研究、子どもの実態や活動のねらいを考慮した「11.」の指導案作成、「12.」の教具・ワークシートの準備を含む1時間の授業計画と準備ができること、「16.」「17.」と「21.」「22.」「23.」「24.」「25.」「26.」といった1時間の授業のねらいを達成するために必要な学習指導の知識・能力を身につけること、「29.」と「32.」の1時間の授業のねらいに焦点化した授業評価・学習評価を行うことを重視しているということである。これらの項目は、1時間の授業実践のための基礎として修得すべき知識・能力であることから、実地教育Ⅲの妥当な到達規準であると考えられる。

3つめは、実習中に「学級経営力」や「生徒指導力」を修得することは重要であるが、学校現場での豊富な経験が必要であるために、実習中にそれらの多くを身につけることは難しい。しかし、基本実習でも学級経営や生徒指導を行ったり、授業を行ったりするため、「36.」と「37.」の子どもたちの関係などを観察を通してよく把握し、子どもたちとの直接的な関わりを通じて信頼関係を築くことは必要である。また、「39.」の子どもの発するサインを読み取ることや、「40.」の子どもに主体的な活動を促すための粘り強い指導は、生徒指導上、実習生にも求められる能力であるといえる。

4つめは、小学校教員をめざすにあたって、「41.」の教員として相応しい言葉遣い、「44.」と「45.」の社会人としての常識と教育者としての謙虚さや協調性、さらに「46.」の教師としての人柄や「48.」の子どもたちへの安全意識・危機管理意識等の「教職意識」を身につけることは実地教育Ⅲの最重要課題であり、これらの項目で3.50以上や4.00以上の平均値が示されたことは妥当であると考えられる。

5つめは、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、事後の反省会を通じて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を身につけることは、小学校教員としての力量を高める上でも必要な資質能力であるため、「52.」と「51.」の項目は実地教育Ⅲの到達規準として必要である。

以上のことから、実地教育Ⅲの目的及び実習内容・方法から考えると、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。

4) 実地教育Ⅳについて

表5-2-2より、実地教育Ⅳにおいて平均値3.50以上4.00未満の項目は、「1.」「6.」「7.」「15.」「16.」「18.」「19.」「20.」「22.」「25.」「27.」「28.」「29.」「31.」「32.」「36.」「38.」「40.」「49.」の19項目であり、平均値が4.00以上の項目は、「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項目であった。

以上の実地教育Ⅳにおける実習指導教員の回答結果について次の点が指摘できる。1つめは、実地教育Ⅳは実地教育科目の体系から言えば、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いることから、妥当性のある結果が得られている。例えば、3.50 以上 4.00 未満の平均値を示した項目と 4.00 以上の平均値を示した項目を共に含むスタンダードは、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」にまで及んでおり、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ことから妥当な結果であると考えられる。

2つめは、平均値が 3.50 以下の項目をみると、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」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」という内容も、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難しいであろう。

このように、実地教育Ⅳの位置づけや2 週間の教育期間を勘案すると、平均値が 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。

以上の実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの分析結果から、平均値が 3.50 以上の項目は実習到達規準として妥当であると考えられる。また、その結果が実習指導教諭の実習生に対する要求レベルであると考えると、3.50 以上 4.00 未満の平均値を示した項目は実習で身につけることが望ましい「努力目標」であり、4.00 以上の平均値を示した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もできる。

(2) 実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳを通しての実習到達規準に関する全体的考察

つぎに、上記の個別に考察した実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準の結果を 4 年間の全体として考察したい。

第一に明らかになったことは、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの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の各項目」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、小学校教員養成スタンダードによって示された大学 4 年間で小学校教員として身につけなければならない資質能力のうち、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳを通して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、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準から外れた各項目は次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などが含まれるため、実習生がそれを把握し理解することは困難である。「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」は、実地教育Ⅲでは 1 学級あたりの配属人数が多く、一人の実習

生が一単元を担当することができなかつたり、実地教育Ⅳでは実習期間が 2 週間で短かつたりすることから、いずれの実習でも実習生自身が単元計画を立てて実践することが難しい。「30. ポートフォリオや VTR を活用して授業評価ができる」は、いずれの実地教育科目においてもポートフォリオや VTR を活用した授業評価があまり行われていないことを表している。「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設定したり、実践したりすることが難しく、4 週間や 2 週間の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」は、いずれの実地教育科目においても、実習指導教諭は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。

しかし、小学校教員養成スタンダードは小学校教員を目指す学生が大学 4 年間の学修を通して修得すべき実践的資質能力である。実地教育科目は大学 4 年間の学修全体の一部に過ぎず、本節で開発した実習到達規準が小学校教員養成スタンダードのすべてを満たすものではない。したがって、今回、実習到達規準の対象から外れた項目については、特に意識して実地教育科目以外の大学の授業科目において修得させ、身につけさせなければならない。例えば、「30. ポートフォリオや VTR を活用して授業評価ができる」については、教科教育学に関連した授業科目において、模擬授業を行う際にポートフォリオや VTR を活用した授業評価について講義を行ったり、演習を取り入れたりすることが求められる。また、スタンダード 10「連携・協働」については、学校経営学に関する授業科目等において、保護者や同僚教師との関係づくりのために必要な基本的知識や心構えを学ばせる必要がある。その際の授業方法は、単なる講義形式ではなく、演習形式でロールプレイやグループ討議を取り入れることも有効であろう。

第二に明らかになったことは、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 年間を通し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、兵庫教育大学学校教育学部の教育実習科目が学生の実践的資質能力の育成という観点から体系化されていることを示していることである。

また、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳについてスタンダードごとの平均値を算出し、同様の基準値によって網かけを施したものが表 5-2-3 である。

表 5-2-3 の結果を見ると、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳが年次進行で進むにつれて、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」の順に実習を通して身につけなければならない資質能力の重要度が増していることが理解できる。このことから、スタンダードごとで見ると、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のが「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。

表5-2-3 スタンダードごとにみた実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標の妥当性

	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	0.81	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	0.23	4.23	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	0.89	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

(注1)表中の平均値は、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標として各スタンダードの構成項目の「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淡灰色で網かけを施し、平均値が4.00以上の項目について濃灰色で網かけを施した。

第3節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅰの評価

1 研究の方法

(1) 調査の方法

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」とことと、「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。

本節で扱うデータは、2007（平成19）年5月に実施した「実地教育Ⅰの到達目標に関する事前調査」（質問紙調査）と同年5月に実施した「実地教育Ⅰの到達目標に関する事後調査」（質問紙調査）に基づいている。実施方法としては、事前調査は大学での事前指導時に学生に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。他方、事後調査は大学での事後指導時に学生に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。

実地教育Ⅰには、学部1年次と大学院小学校教員養成プログラム1年次及び大学院小学校教員養成特別コース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の実習到達度の把握を目的としているため、大学院1年次のデータを除いて学部第1年次のみデータを分析の対象とした。分析で取り扱うデータは、分析方法の関係から、事前調査と事後調査の両方に回答しているものとし、そのデータ数は159（90.3%）であった。

(2) 分析の手順

①実地教育Ⅰの実習到達規準に基づいて実習生の事後の到達度を把握する。そのために、

実習後に実習生に 57 項目の到達度を 5 件法 (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) で回答を求め、平均値を算出した。その際、実習生の自己評価の平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目というのは、「3. どちらともいえない」と「4. 少し身についている」の中間の値より大きく、「4. 少し身についている」と「5. 身についている」の肯定的な方向に回答している者の方が多いことを意味するため、「ある程度身についている」と判断できると考えた。ここでの平均値 3.50 という基準は、1 サンプルの t 検定において 3.00 を基準値にとった場合、0.1%水準で有意差が認められ、有意に肯定的な回答であったこと、そして平均値 3.50 以上の項目では「4. 少し身についている」と「5. 身についている」に回答した者が 50.0%以上を占めていたことに基づいている。また、平均値が 4.00 以上の項目というのは、「4. 少し身についている」の値より大きく、平均値 3.50 以上 4.00 未満の場合よりも、「4. 少し身についている」と「5. 身についている」の肯定的な方向に回答している者が多いことを意味するため、「かなりの程度身についている」と判断できると考えた。

②実習生の成長度を把握する際、実習生の事前と事後の平均値を比較し、t 検定によって明らかにする。その際、事前の平均値は、実習前の実習生に 57 項目の到達度を 5 件法 (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) で回答を求め、そこから算出した。

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

2 分析の結果及び考察

(1) 実地教育 I における実習生の実習到達度

実習生が、策定した実地教育 I の実習到達規準について、どの程度到達できているのかを把握するために、「事後の到達度」を平均値で示した結果が表 5-3-1 である¹⁹⁾。

表 5-3-1 の実習到達規準の「事後の到達度」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」、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」では、事後の到達度が 3.50 以上の平均値を示しており、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。しかし、スタンダード 8「教職意識」の実習到達規準の項目では、事後の到達度がすべて 3.50 以下の平均値を示したことから、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。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」についても事後の到達度は 3.50 以下の平均値であり、実習生はあまり身についているとは感じていなかった。

表5-3-1 実地教育 I における実習生の実習到達度

	〈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した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	***

(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」が回答した到達目標として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、その平均値が4.0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。

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」と「10.子どもと対話的なコミュニケーションができる」についてはある程度身についていると感じている実習生が多かったが、スタンダード8「教職意識」の実習到達規準の項目やスタンダード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」についてはある程度身についていると感じている実習生があまり多くはなかった。

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」の達成感を得られても、「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を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もあるということである。

(2) 実地教育Ⅰにおける実習生の到達度評価の変化

1) 実地教育Ⅰの実習到達規準からみた実習生の到達度評価の変容

つぎに、「事前の到達度」と「事後の到達度」の平均値に注目し、実習到達規準における

実習生の到達度評価の変化を把握する。

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 5-3-1 である。表 5-3-1 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」で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。その他に実習到達規準ではないが、「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」「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」では、事前と事後の平均値の間に有意差が認められ、実習を通して実習生の自己評価が高まっていることが分かる。「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」に関しては、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るが、事前よりも事後の自己評価の方が低下していた。

スタンダード 2 「子どもに対するコミュニケーション力」の「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 による変化の跡は見られない。

スタンダード 3 「企画・計画力」の各項目は、事前と事後の平均値の間に有意差が見られ、事前よりも事後の方が到達度が下がっていた。

スタンダード 4 「学習指導力」では、実習到達規準に該当しないが「16. 学習指導要領の内容を理解している」が事前よりも事後の平均値の方が有意に高まっていた。しかし、「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」は事前よりも事後の平均値の方が有意に下がっていた。

スタンダード 6 「学級経営力」では、「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 項目は事前よりも事後の平均値の方が有意に下がっていた。ところが、「36. 学級内の友だち関係とその性質が把握できる」は実習到達規準ではないが、事前よりも事後の平均値の方が有意に高まっていた。

スタンダード 7 「生徒指導力」では、実習到達規準ではないが「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」が事前よりも事後の平均値の方が高く、5%水準で有意差が認められた。

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、実地教育 I による事前と事後の到達度の変化が大きかったといえる。

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。しかし、実習到達規準ではないが「53. 教師として自己の行動を客観的に見ることが出来る」では、事前と事後の平均値の間に 5%水準で有意差が見られた。

スタンダード 10 「連携・協働」の各項目は、事前と事後の平均値の間に 0.1%水準で有

意差が見られ、事前よりも事後の方が到達度が有意に下がっていた。

以上の結果から、スタンダード1「子ども理解力」やスタンダード8「教職意識」の項目は実地教育Iを通して到達度が有意に高まっていたが、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」やスタンダード9「自己改善力」の項目は到達度が高まりにくい項目といえそうである。

2) スタンダードごとにみた実地教育Iでの到達度評価の変化

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5-3-2である。

表5-3-2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」の平均値は他のスタンダードの平均値よりも高いが、事前と事後の平均値の間に有意差はみられない。また、スタンダード9「自己改善力」についても、事前と事後の平均値の間に有意差はみられない。さらに、スタンダード3「企画・計画力」とスタンダード10「連携・協働」では、事前と事後の平均値の間に有意差が認められるが、事前よりも事後の平均値の方が低下していた。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の間に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「子ども理解力」とスタンダード8「教職意識」については実習生の到達度が有意に変化しており、実地教育Iにおいて設定された実習到達規準と合致した結果が得られているといえる。

表5-3-2 スタンダードによる実地教育Iの実習到達度

	〈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	156		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		***

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

(3) 自由記述からみた実地教育Iの成果と課題

上述の数量的分析の結果だけでなく、さらに実地教育Iの成果と課題を析出することを目指して、3つの問いを設定し、自由記述で実習生に回答を求めた。

1) 実地教育Iにおける実習生の成長内容

最初の問いでは、「実地教育Iを通して自分が教師になるために一歩成長したなと思うこ

とは何ですか」という問いを設定した。実習生には、小学校教員養成スタンダードの 57 項目の中から 1 つ選び、それを選んだ理由を記述させた。その回答結果は、表 5-3-3 の「自己成長内容」に示した。

実習生が特に成長したと回答した項目は、「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」(18 人)、「10. 子どもと対話的なコミュニケーションができる」(18 人)、「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」(14 人)、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」(12 人)であった。

成長したと回答した項目をスタンダードごとに集計すると、平均回答数が高かった上位 3 つは、スタンダード 2「子どもに対するコミュニケーション力」(10.75)、スタンダード 1「子ども理解力」(7.67)、スタンダード 7「生徒指導力」(4.33)であった。4 つ目に回答数が多かったのは、スタンダード 8「教職意識」(3.13)であった。

以上の実習生の自由記述の結果から、実際に子どもと接する中で子ども理解や子どもとのコミュニケーションを深めたり、それらに基づいて子どもたちの言動やサインから意図を読み取ったり、子どもに対して注意を促したりしたことで、教師としての成長を実感した実習生が多かった。また、子どもと関わることによって教師として相応しい態度、意識、言葉遣いについて肯定的に自己評価できた実習生が多かった。この結果は、先の実習生の実習到達度及び実習生の到達度の変化に関する数量的分析の結果と符合している。

2) 実地教育 I における実習生の事後学修課題

次に、実習生の事後学修課題について検討したい。2 つめの問いでは、「実地教育 I を経験して、これからの自分が教師になるために、学んだり、身につけたりしなければならないと思った自己の学修課題は何ですか」という問いを設定した。実習生には、小学校教員養成スタンダードの 62 項目の中から 1 つを選び、それを選んだ理由を記述させた。実習生の回答からは、実地教育 I を経験し、その後どのような自己課題を持ったのかが読み取ることができる。この問いの分析結果は、表 5-3-3 の「事後学修課題」に示した。

実習生の事後の学修課題として多く挙げられた項目は、「7. その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる」(18 人)、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」(16 人)、「すべての子どもに平等・公平に接することができる」(9 人)であった。

事後の学修課題として挙げられている項目をスタンダードごとに集計すると、平均回答数が高かった上位 3 つは、スタンダード 2「子どもに対するコミュニケーション力」(8.50)、スタンダード 8「教職意識」(5.13)、スタンダード 7「生徒指導力」(3.33)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」については、実地教育 I では実習する学校を 1 日ずつ変えていくため、配属された学級の子どもたちと人間関係のない状態で子どもとのコミュニケーションが求められる。実習生は、「幼稚園、または小学校で子ども同士の喧嘩が起こった時や、子どもたちが静かにしなければならない時に騒いでいて、上手く対処することができなかった」、「会話をしている時、どのような場面で叱って、い

表5-3-3 実地教育 I における自己成長内容、事後学修課題、事前学修課題の自由記述分析結果

小学校教員養成スタンダード	項目番号	自己成長内容			事後学修課題			事前学修課題		
		件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数
1 子ども理解力	1	7	46	7.67	4	16	2.67	25	36	6.00
	2	9						5		
	3	18			1					
	4	8			3			4		
	5				1			2		
	6	4			7					
2 子どもに対するコミュニケーション力	7	5	43	10.75	18	34	8.50	11	13	3.25
	8	14			9			1		
	9	6			2					
	10	18			5			1		
3 企画・計画力	11		0	0.00	2	6	1.20		0	0.00
	12									
	13				3					
	14									
	15				1					
4 学習指導力	16		2	0.15	1	15	1.15	5	12	0.92
	17				3			2		
	18									
	19				1					
	20							2		
	21	1								
	22	1			5			2		
	23									
	24				1					
	25				1			1		
	26									
	27									
28		3								
5 評価力	29		0	0.00		0	0.00	1	2	0.50
	30							1		
	31									
	32									
6 学級経営力	33		2	0.40		1	0.20	1	2	0.40
	34									
	35									
	36	2						1		
	37				1					
7 生徒指導力	38	3	13	4.33	2	10	3.33	2	7	2.33
	39	7			5			3		
	40	3			3			2		
8 教職意識	41	12	25	3.13	16	41	5.13	17	34	4.25
	42				1					
	43	2			2					
	44	1			2			1		
	45	1			7			2		
	46	6			5			6		
	47				7			6		
	48	3			1			2		
9 自己改善力	49		11	2.20	1	5	1.00	1	10	2.00
	50				1					
	51									
	52	5			1			2		
	53	6			2			6		
10 連携・協働	54		0	0.00	1	1	0.25		1	0.25
	55									
	56									
	57									

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

つ褒めたらいいのか分からなかった」という理由から、子どもへの対応の仕方としてどうすべきなのかを学ぶ必要があると感じたようである。また、別の実習生は「小学校や特別支援学校の休み時間で、話しかけてくれる子には仲良く話すが、話しかけてこない子には私から話しかけることができず、平等にコミュニケーションを取ることができなかった」、「特別支援学校で一人対一人では反応を読み取ることができたけど、小学校では一人対複数人で反応を読み取らないといけないので、特に難しいことだと思った」と理由を述べて、子どもたちと平等・公平に接することや多くの子どもの反応を読み取りながらコミュニケーションを取ることの難しさを認識するとともに、そのための能力形成を課題としていた。

スタンダード8「教職意識」については、実地教育Ⅰを通して、学校現場に実習生として入る場合にも教師としての自覚をもち、子どもたちの前では教師として、あるいは社会人として振る舞うことが必要であることを実感した実習生が多かった。ある実習生は、「十分に注意はしていましたが、やはりタメロになってしまっていることが何度もありました。適切な言葉遣いができなければ教師だけでなく社会人として恥ずかしいことなので改善したい」と述べており、教師が使う言葉遣いを自己課題に挙げている。また、「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」を自己課題に挙げた実習生は、実習校の先生方と話す中で「教師を目指す者として、教育に対する知識や自分の意見があまりなく、ふがないと感じた」とその理由を述べていた。別の実習生は、先生方の授業を見て、「子どもたちは先生のことをすごく見ていて、まずは人間として温かくないとだめだなと思いました」と記述し、人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っていることの必要性を感じていた。さらに、教師は活動をするにあたっての安全指導や安全への配慮が求められると感じた実習生は、「幼稚園では滑り台を逆に登ったり、休み時間のドッジボールで顔にボールが当たったりする子がいたから、安全への配慮をしっかりと意識する必要があると感じた」とその理由を記述していた。

スタンダード7「生徒指導力」は、学校教育においては学習指導や学級経営と並んで重要な教育的機能を有しており、教員にとっては必ず身につけておく必要のある能力である。実習生は配属学級の担任が子どもに指導を行っているとき、「ただ注意する、叱るのではなく、生徒一人ひとりに合わせた指導を行っており、自分はまだ指導するという点で知識がまだまだ足りないなあと思いました」と記しており、今後、生徒指導についての指導法について学んでいく必要があると感じたようである。また、ある実習生は、附属小学校での給食後の休み時間に、「引込み思案の子どもなどがわずかに見せてくれる反応から、その子が何を考えているのかということを知ることができるようになりたい、ならなければならない、と思った」ことから、「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」ことを今後の自己課題に挙げている。

3) 実地教育Ⅰにおける実習生の事前学修課題

さらに、実習生の事前学修課題について見ていきたい。3つ目の問いでは、「実地教育Ⅰ

を経験する前に、自分は何を学んだり、身につけたりしておくべきだったと思いますか」という問いを設定した。実習生には小学校教員養成スタンダードの中から1つ選び、それを選んだ理由を記述させた。この回答からは、実習生が実習前にどのような学習をしておけば良かったと感じたのかを読み取ることができる。この問いの分析結果は、表5-3-3の「事前学修課題」に示した。

事前学修として非常に必要だと考えられている項目は、「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」(25人)、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」(17人)、「7. その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる」(11人)であった。

事前に学修しておくべき項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答数が高かった上位3つは、スタンダード1「子ども理解力」(6.00)、スタンダード8「教職意識」(4.25)、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」(3.25)であった。

スタンダード1「子ども理解力」において、実習生が最も多く事前に学修しておくべきであったと認識していたのは、子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴に関する理解である。そのことは、「幼稚園の外で泥遊びをしていた時、4歳児の子どもと5歳児の子どもが一緒に遊んでおり、先生が4歳と5歳の子どもでは対応の仕方を少し変えていたので、年齢で対応の仕方が違うのだと改めて知りました。そういう年齢などで発達段階や特徴がどう違うのか学んでおくべきだったと思いました」という記述や、特別支援学校において「一人一人の性格があり、障害もそれぞれで、その障害についてもっと知識をつけておくべきだと思ったし、どう対応すれば良いかもっと調べておくべきだった」という記述に代表される。次に事前学習として多く挙げられていたのは、観察や記録などの子どもを客観的に理解する方法についてである。このことに関して、ある実習生は、子どもを観察する場面で「子どもを見ると、私はどうしても私から見た感覚で見えてしまうことがよくありました。それは先入観等を混入してしまい、後で考えると違和感を感じるようなメモを残していることもあり、客観的に見る技術が必要だと考えました」と記している。また、別の実習生は「もう少し事前に見るべき観点などを絞り込めていたら、もっとよい見学実習になったと思う」と述懐している。実習生が指摘するように、実地教育Ⅰは入学して2ヶ月も経たないうちに行う見学実習である。そのため、大学で行う事前オリエンテーションにおいて、実習生としての態度や留意事項、各学校の教育の現状、観察の観点や留意点を提示することはできても、子どもたちの年齢による発達段階や特徴についての知識や特別支援学校に通う子どもたちの障害についての知識、観察を行うための観点や方法を十分に修得できていない状況にある。実習の実施時期との関係から、事前学習の充実を今後どのように図っていくかが課題であるといえる。

スタンダード8「教職意識」では、教師として適切な言葉遣いができるようにしておくべきであったという記述が多い。「子どもに対して、「お前」と言ってしまうたり、汚い方言でばかりしゃべってしまった。もう少し社会人になっている心構えで接するべきだと反省

しました」、「実習後のクラス担当の先生との反省会、話し合いの中で子どもは教師をよく見ていて、真似ることがよくあるから、方言や言葉遣いには十分注意するようにと先生がおっしゃっていて、自分のことを振り返ってみて反省した」といった記述にあるように、学校現場では教師としての言葉遣いや態度が求められる。事前のオリエンテーションでは教師としての言葉遣いについて注意を促すが、実習生が教師として振る舞ったり、正しい言葉遣いをしたりすることは難しい。これまで以上に実習生には子どもへの影響を自覚するように事前の指導が必要であろう。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」において事前に学んでおくべきであったという記述で最も多かった内容は「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」に関するものであった。具体的には、子ども同士で「喧嘩になったとき、先生からは「関与しなくてもいいですよ」と言われていたのに、つい関与してしまい、しかも上手く解決できなかったがために、みんなが後味の悪い結果となってしまった」という理由であったり、実習生が授業を観察していたときに「授業中に勝手に私語をしたり、うるさくする子がいたときに自分なら冷静に対処できないと感じた」という理由から、子どもに対して冷静な対応や指導ができる判断力を身につけておけばよかったと感じたようである。

第4節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅱの評価

1 研究の方法

(1) 調査の方法

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つめは、「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つめ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つめ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。

本節の研究は、2007（平成19）年4月に実施した「実地教育Ⅱの到達目標に関する事前調査」（質問紙調査）と同年7月～8月に実施した「実地教育Ⅱの到達目標に関する事後調査」（質問紙調査）で得られたデータに基づいている。実施方法としては、事前調査は大学での事前指導時に学生に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。事後調査は、同年6月の事前研修会で一斉配布し、7月～8月の実習修了後に記入してもらい、実習記録と共に回収した。分析で取り扱うデータは、分析方法の関係から、事前調査と事後調査の両方に回答しているものとし、そのデータ数は160（89.4%）であった。

(2) 分析の手順

①実地教育Ⅱの実習到達規準に基づいて実習生の事後の到達度を把握する。そのために、実習後に実習生に57項目の到達度を5件法（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）で回答を求め、平均値を算出した。その際、実習生の自己評価の平均値が3.50以上4.00未満の項目というのは、「3.どちらともいえない」と「4.少し身についている」の中間の値より大きく、「4.少し身についている」と「5.身についている」の肯定的な方向に回答している者の方が多いことを意味するため、「ある程度身についている」と判断できると考えた。ここでの平均値3.50という基準は、1サンプルのt検定において3.00を基準値にとった場合、0.1%水準で有意差が認められ、有意に肯定的な回答であったこと、そして平均値3.50以上の項目では「4.少し身についている」と「5.身についている」に回答した者が50.0%以上を占めていたことに基づいている。また、平均値が4.00以上の項目というのは、「4.少し身についている」の値より大きく、平均値3.50以上4.00未満の場合よりも、「4.少し身についている」と「5.身についている」の肯定的な方向に回答している者が多いことを意味するため、「かなりの程度身についている」と判断できると考えた。

②実習生の成長度を把握する際、実習生の事前と事後の平均値を比較し、t検定によって明らかにする。その際、事前の平均値は、実習前の実習生に57項目の到達度を5件法（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）で回答を求め、そこから算出した。

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

ら、実地教育Ⅰの成果と課題を析出する。

2 分析の結果及び考察

(1) 実地教育Ⅱにおける実習生の実習到達度

実習生が、策定した実地教育Ⅱの実習到達規準についてどの程度到達できているのかを把握するために、「事後の到達度」を平均値で示した結果が表 5-4-1 である²⁰⁾。

表 5-4-1 の実習到達規準の「事後の到達度」を見ると、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)が平均値 4. 00 以上の値を示しており、「5. 身についている」と肯定的に回答する実習生が多い。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、ある程度身についていると感じている実習生が多いといえる。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専門的な知識・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、実習生の専門的な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「5. 身についている」と肯定的な回答する実習生が多い。また、「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、ある程度身についていると感じている実習生が多いといえる。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、子どもに対してその場の状況に合わせて適切な指導的判断を行う力はあまり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. 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、ある程度身についていると感じている実習生が多いといえる。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、「5. 身についている」と回答できる実習生はあまり多くない。

表5-4-1 実地教育Ⅱにおける実習生の実習到達度

	〈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っ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. 社会人としての常識、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	**

(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」が回答した到達目標として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4.0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。

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、「5. 身についている」と肯定的な回答をする実習生が多い。そして、「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)、「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」(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3.50以上の平均値を示したが、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、あまり身についていないといえる。

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、ある程度身についていると感じている実習生が多いといえるが、「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、あまり身についていないといえる。

以上の結果から、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」に関しては、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かなり身につけているが、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。「学習指導力」、「学級経営力」、「生徒指導力」の項目では、ある程度身につけていると感じている実習生が多い。また、「教職意識」として「子どもと共に活動に取り組む構え」はかなり持っている。そして、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・協調性などはある程度身につけているが、かなり「身につけている」とまでは言えない状況にあった。しかし、教師として適切な言葉遣いができるやしっかりとした教育理念・教育観を持っていることについては、あまり身につけていない。そして、「自己改善力」の「自己研鑽への意欲や向上心を持っていること」はある程度身につけていたが、「教師として自己の行動を客観的に見ること」はあまり身につけていない状況にあった。

このように、実習到達規準の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以後、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、学生の実践的力量的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の実習到達規準に達することができなかつた学生もいると考えられる。もう一つの理由は、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が考えられる。

(2) 実地教育Ⅱにおける実習生の到達度評価の変化

1) 実地教育Ⅱの実習到達規準からみた実習生の到達度評価の変容

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における学生の到達度評価の変化という観点から捉え直したい。

実地教育Ⅱに関する事前・事後調査の到達度評価の結果を平均値で示したものが表5-4-1である。表5-4-1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の経験によって実習生の到達度評価が高まっていることがわかる。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」の各項目について0.1%水準で有意差が認められるほか、「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つた。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」といった項目は、実地教育Ⅱによって「身についた」の方向へ実習生の到達度評価が変化しにくい能力と言えよう。

スタンダード3「企画・計画力」の各項目では0.1%水準で有意差が認められた。また、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」の項目を除く全ての項目で事前と事後の平均値の間で有意差が認められた。スタンダード5「評価力」では、「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」において0.1%水準で有意差が認められた。スタンダード6「学校経営力」では、全ての項目で有意差が認められた。スタンダード7「生徒指導力」では、全ての項目において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。スタンダード9「自己改善力」でも、全ての項目につい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た。さらに、スタンダード10「連携・協働」では、「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」の項目が0.1%水準で有意差が認められた。しかし、「57.PTAや地域の行事に積極的に参加する」については有意差が認められるものの、事前よりも事後の方が平均値が低下していた。

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、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について事前と事後の到達度評価で有意差が認められた。そのほか、実習到達規準に該当しない多くの項目でも事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められ、実地教育Ⅱによる実習生の到達度評価の変容は非常に大きいことが明らかとなった。

2) スタンダードごとにみた実地教育Ⅱにおける到達度評価の変化

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、比較した結果を示したものが表5-4-2である。

表5-4-2の結果を見ても、スタンダード5「評価力」を除けば、すべてのスタンダードの事前と事後の到達度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。つまり、「事後の到達度」の1位から4位までのスタンダードは、実習生の事前から事後にかけて到達度評価の変容が大きいことが分かる。

したがって、スタンダードという観点から実習生の到達度評価の変化を捉えると、実習生の「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」といった事後の到達度評価が比較的高いスタンダード項目だけでなく、「企画・計画力」「学習指導力」「学級経営力」「自己改善力」「連携・協働」といったスタンダード項目についても到達度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と言えるのである。

表5-4-2 スタンダードによる実地教育Ⅱの実習到達度

	〈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	*

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

(3) 自由記述から見た実地教育Ⅱの成果と課題

以上の数量的分析の結果だけでなく、さらに実地教育Ⅱの成果と課題を析出するために3つの問いを設定し、自由記述の形で実習生に回答を求めた。

1) 実地教育Ⅱにおける実習生の成長内容

最初の問いでは、「実地教育Ⅱを通して自分が教師になるために一歩成長したなと思うことは何ですか」という問いを設定した。実習生には、小学校教員養成スタンダードの57項目から1つ選び、それを選んだ理由を記述させた。この回答からは、実習生が実地教育Ⅱの実習を通して、どのような資質能力について成長したと実感しているのかを読み取ることができる。この問いの分析結果は、表5-4-3の「自己成長内容」に示した。

実習生が特に成長したと実感している項目は、「4. 子どもと接する中で、個々の子どもの特性と違いを理解できる」(21人)、「10. 子どもと対話的なコミュニケーションができる」(18人)、「3. 子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする」(15人)、「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」(12人)であった。

成長したと実感している項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答数が高かった上位3つは、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」(10.50)、スタンダード1「子ども理解力」(7.83)、スタンダード7「生徒指導力」(6.67)であった。また、平均回答数の高い4位は、スタンダード8「教職意識」(3.63)であった。

このことから、実習生は実地教育Ⅱによって、子どもたちとの対話的コミュニケーションの力を身につけたり、参加した子どものありのままの姿を理解したり、個々の子どもの特性や他の子どもとの違いを理解する力を身につけたりしたようである。そして、子どもの話を良く聞いて子どもの意図やサインを読み取ったり、子ども達の自主的な活動を支援するために粘り強く指導したりする力や、子どもと一緒に活動に取り組

表5-4-3 実地教育Ⅱにおける自己成長内容、事後学修課題、事前学修課題の自由記述分析結果

小学校教員養成スタンダード	項目番号	自己成長内容			事後学修課題			事前学修課題		
		件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数
1 子ども理解力	1	7	47	7.83	4	19	3.17	24	42	7.00
	2	3			4			3		
	3	15			2			9		
	4	21			5			2		
	5				3			3		
	6	1			1			1		
2 子どもに対するコミュニケーション力	7	10	42	10.50	25	39	9.75	16	19	4.75
	8	4			8			2		
	9	10			4					
	10	18			2			1		
3 企画・計画力	11		2	0.40	3	5	1.00	4	14	2.80
	12							1		
	13							1		
	14	1						1		
	15	1			2			8		
4 学習指導力	16		9	0.69	1	12	0.92	2	12	0.92
	17									
	18									
	19							1		
	20				2			4		
	21									
	22	7			5			2		
	23	1			2			1		
	24	1								
	25							1		
	26									
27										
28		2	1							
5 評価力	29		0	0.00		1	0.25		0	0.00
	30									
	31				1					
	32									
6 学級経営力	33		4	0.80		7	1.40	2	6	1.20
	34				1			2		
	35							1		
	36	2			3					
	37	2			3			1		
7 生徒指導力	38	1	20	6.67	2	26	8.67	6	22	7.33
	39	11			12			11		
	40	8			12			5		
8 教職意識	41	2	29	3.63	20	41	5.13	5	26	3.25
	42	12						4		
	43	5			3					
	44									
	45				4			1		
	46	6			4			11		
	47	1			7			2		
48	3	3	3							
9 自己改善力	49		2	0.40	3	8	1.60	3	7	1.40
	50									
	51									
	52				1					
	53	2			4			4		
10 連携・協働	54	5	7	1.75	1	6	1.50	3	4	1.00
	55	2			4			1		
	56				1					
	57									

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

みながら指導を行う力についても成長したと実習生は実感しているようである。この結果は、実習生の到達度評価の変化における結果において、「事後の到達度」で 3.50 以上の平均値を示した上位 4 つのスタンダードの場合と符合しているといえる。

2) 実地教育Ⅱにおける実習生の事後学修課題

次に、実習生の事後学修課題について検討したい。2 つ目の問いでは、「実地教育Ⅱを経験して、これからの自分が教師になるために、学んだり、身につけたりしなければならぬと思った自己の学修課題は何ですか」という問いを設定した。実習生には、小学校教員養成スタンダードの 57 項目の中から該当する項目を 1 つ選んで、その選んだ理由を記述させた。実習生の回答から、これからどのようなことを学び、身につけていきたいと考えたかという自己課題を読み取ることができる。この分析結果は、表 5-4-3 の「事後学修課題」に示した。

事後の学修課題として多く挙げられた項目は、「7. その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる」(25 人)、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」(20 人)、「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」(12 人)、「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」(12 人)であった。

また、事後の学修課題として挙がっている項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答数が高かった上位 3 つは、スタンダード 2「子どもに対するコミュニケーション力」(9.75)、スタンダード 7「生徒指導力」(8.67)、スタンダード 8「教職意識」(5.13)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」については、野外活動等の指導者はその場の状況や子ども一人ひとりの状態を把握し、それに合った適切な対応や指導を冷静に判断しなければならない。そのためにも子どもとのコミュニケーション力は不可欠である。ある実習生は、講師の人が児童達と接している場面を見て、「キャンプで講師の方が児童達に指示したり、指導したりする場面が多くあったのだが、そのときにその場の状況や児童の状態にあった対応や指導を冷静に対応していたからだ。例えば、講師の方が大事な話をするのに児童達が集中できていないとき指遊びなど楽しい遊びをして講師の方の方に気持ちをしっかり向けさせてから話をするので児童達はしっかり話を聞くことができていたこと。料理をするために包丁の使い方を指示しているのに、児童達がざわついていて気持ちが落ち着いていないときなどにしっかりと叱ることができていたことである」とその重要性の理由を記述していた。また別の実習生は、「自分の班のある男の子が 1 日目の夜に微熱を出してしまった。昼間にあまり水分を補っていなかったことが原因の一つだとナースに言われた。昼の活動中、その子に「お茶飲まないの?」「大丈夫?」という声かけはしていたが、いつも首を振って水分補給をしないので不思議に思っていた。しばらくしてからわかったことだが、実は水筒が空になってしまっていたらしい。「あれ?」とおもうことがあったらその子のことをよく観察して、その子に合わせた声のかけ方を工夫することが大切だと思った」と理由を記しており、その子どもにあった対応の必要性を感じ、自己

課題に挙げていた。

また、子どもと接していく際、全ての子どもに分け隔てなく公平に接していく必要があることを今後の学修課題に挙げている実習生も何人かいる。代表的な記述を挙げると、実習生が「子どもと接する中で、どうしても1人に気をとられると違う子に目がいかなくなったり、1人にかまひすぎて、違う子に対しておろそかになったりということがあったので、わけへだてなくもっと接するべきだと思った」と記しており、そうしたコミュニケーションの取り方の重要性に気づいた実習生も多い。

スタンダード7「生徒指導力」については、「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」ことと、「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」ことを事後の学修課題に挙げている実習生が多かった。前者については、「ずっととてもいい子にしていた子が、たまに突然一緒に参加していた弟を叩くことがあった。本当はずっとリーダーに自分も甘えたかったのだが、弟の手前それを我慢していて、弟を叩くことで、自分の気持ちをごまかしていたようだったが、そのことに気づかず叩いた兄を注意していた。子どものサインを敏感に読み取る力が必要だと思った」という記述に代表されるように、実習生が子どもの発する行動に理由があることに気づけなかったことを理由に今後の学修課題にしていた。後者については、ある実習生が洗い物をする場面で「一人一人の皿は洗わせたが、班で使ったまな板などは誰も洗うと言わず騒ぎまくっていたので、一人で洗ってしまった時があった」と記述していたり、別の実習生は料理や火おこしの際に、「子ども達に「自分でやらせる」、「教えすぎない」ということをテーマにしていたが、つつい教えてしまったり、私が手を貸してしまったりしたので、もっと我慢が必要だと思った」と記述していたりするなど、子ども達が自主的に活動するように指導ができなかったことを理由に挙げて、今後取り組むべき学修課題としていた。

スタンダード8「教職意識」については、教師の資質に関わるものであり、教師として適切な言葉遣いができることに記述回答が集中した。代表的な記述を挙げると、ある実習生は、食事など子どもとふれあう場で、「自分が普段使う言葉がつつい出てしまい、子どもに指摘された時、はっと思った。あまり硬い言葉遣いも子どもとのコミュニケーションがとりにくくなるが、自分が使う言葉が子どもに影響する恐れがあるので気をつけなければならない」と思ったという。別の実習生は、「キャンプ後に指導員の方から指摘されたが、言葉遣いがあまりよくなかったと気づかされた。今後は気をつけていきたい」と記しており、指導者としてふさわしい言葉遣いができなければならないと感じたようである。

2つ目に多かった記述は、教師として教育理念や指導観を持つことである。その理由として、ある実習生は、他のスタッフの方々の言動を目にしたたり、意見交換をしたりする中で「周囲の人々は、自分の教育理念という確固たる柱を中心に据え、子どもと関わりを持っていた。どのように声かけし、どう関わっていくかも、自らの教育理念に基づき、一貫した立場からのもので、私にとってもそれが必要だと感じた」と記していた。また、「将来教師を目指す者として、自分の教育観を持つ必要があると思う。私はまだ持っていないので、

これから身につけていかなければならない」と記述している実習生もおり、実地教育Ⅱの経験を契機として、指導する立場にある教師として確固とした教育理念や教育観を持つことの重要性に気づいたようである。

3) 実地教育Ⅱにおける実習生の事前学修課題

さらに、実習生の事前学修課題について検討したい。3 つめの問いでは、「実地教育Ⅱを経験する前に、自分は何を学んだり、身につけたりしておくべきだったと思いましたか」という問いを設定した。実習生には、小学校教員養成スタンダードの 57 項目の中から該当する項目を 1 つ選び、その選んだ理由を記述するよう求めた。実習生の回答から、事前の学修ニーズを読み取ることができる。この分析結果は、表 5-4-3 の「事前学修課題」に示した。

事前の学修ニーズとして多くの回答があった項目は、「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」(24 人)、「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」(16 人)、「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」(11 人)、「46. 人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」(11 人)であった。

事前に学修しておくべき項目をスタンダードごとに集計した結果、平均回答数が高かった上位 3 つは、スタンダード 7「生徒指導力」(7.33)、スタンダード 1「子ども理解力」(7.00)、スタンダード 2「子どもに対するコミュニケーション力」(4.75)であった。

スタンダード 7「生徒指導力」については、実地教育Ⅱでは野外活動等の指導だけではなく、子ども達の生活指導も実習生は対応しなければならないため、事前に学修しておく必要性を感じた実習生が多かった。実習生の記述には「やはりこの生徒指導についての理解がしっかりわかっていなかったために多くの面で子どもにどのような指導をすればよいのかわからない場面があった」と記されており、生徒指導の理解が不十分であったことが述べられている。また、「もっと子どものささやかなサインに早く気づいていればホームシックにもならず、楽しいキャンプファイヤーにも参加させてあげることができたのになあと少し後悔している」、「子どもから発せられる感情を読み取るサイン、肉体的変化を読み取るサインに敏感にならないと教師としての責任を果たせないと思った」といった記述に代表されるように、実習期間中の子どもの発するサインを読み取れなかったことを後悔して事前に学修しておくべき項目として挙げている実習生が多かった。しかし、大学で生徒指導等に関する科目は第 3 年次以降に開講されており、事前に学修することは難しい。

スタンダード 1「子ども理解力」については、野外活動等においても対象の理解は必要になるため、事前学修の必要性を訴える実習生が多かった。ある実習生は、生活指導やキャンプファイヤーの場面で「入浴中や就寝準備などあらゆる生活指導の場面やキャンプファイヤーのプログラムも子どもの発達段階を知っていれば、もっと円滑に進んだのだと思った」と記しており、別の実習生は、子どもたちに片付けや準備、作業をさせている時、「どこまで 1 人で自分のことができるのか、私たちはどこまで手助けをし、どこから自分たち

させなければならぬのかという判断がよく分からなかったのも、もっと知っておけばよかったと思った」と記しており、事前に子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解しておく必要性を感じていた。そのため、第2年次の前期に教育心理学や発達心理学等の授業科目を履修できるようなカリキュラム配置が必要である。

また、「今まで子どもと接する機会が少なかったため、最初は子どもにどのように接していけばよいのかが分からず、上手くコミュニケーションをとることができませんでした。だから、私は子どもと接する機会を多く設けて、自信を持って子どもと接していくことができればよかったと思いました」と記述している実習生もいた。そのことから、普段から子どもと接する機会を持って、子どもを理解できる力を身につけられるように学校支援ボランティアなどの科目開設が求められる。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」については、「その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる」を事前の学修課題に挙げている実習生が多かった。例えば、ある実習生は、「グループで食事をしていく中で、やはり食べ終わるスピードに差が出てくる。グループ行動だったので、全員が食べ終わるまで動けないのだが、その中で早く食べ終わった子ども、食べ終わるのが遅い子どもに対してどう言葉かけをしてよいか戸惑ってしまった」と理由を記述していた。こうした能力は、その場の状況や子どもの状態とも関係しており、事前にどのような学修が必要になるのかは明確ではない。この学修課題は、事前に野外活動等で子どもと関わる経験を積むことが必要になるであろう。そうした観点から大学での事前の学修内容をどう充実させていくかを検討することも必要である。

第5節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅲの評価

1 研究の方法

(1) 調査の方法

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

本節は、実地教育Ⅲが2つのグループに分かれて実施されるため、2007（平成19）年5月に実施した「実地教育Ⅲの到達目標に関する事前調査」（質問紙調査）と同年7月に実施した「実地教育Ⅲの到達目標に関する事後調査」（質問紙調査）と、同年9月に実施した「実

地教育Ⅲの到達目標に関する事前調査」(質問紙調査)と同年12月に実施した「実地教育Ⅲの到達目標に関する事後調査」(質問紙調査)において得られたデータに基づいている。実施方法としては、事前調査は大学での事前指導時に学生に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。他方、事後調査は大学での事後指導時に学生に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。

実地教育Ⅲは、学生が所属するコースによって附属幼稚園と附属小学校に分かれて実習するが、本節の研究は小学校教員養成スタンダードに基づいているため、附属小学校での実習生のみを対象とした。取り扱うデータは、分析方法の関係から、事前調査と事後調査の両方に回答しているものに限った。取り扱うデータ数は、143(95.3%)であった。

(2) 分析の手順

①実地教育Ⅲの実習到達規準に基づいて実習生の事後の到達度を把握する。そのために、実習後に実習生に57項目の到達度を5件法(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)で回答を求め、平均値を算出した。その際、実習生の自己評価の平均値が3.50以上4.00未満の項目というのは、「3.どちらともいえない」と「4.少し身についている」の中間の値より大きく、「4.少し身についている」と「5.身についている」の肯定的な方向に回答している者の方が多いことを意味するため、「ある程度身についている」と判断できると考えた。ここでの平均値3.50という基準は、1サンプルのt検定において3.00を基準値にとった場合、0.1%水準で有意差が認められ、有意に肯定的な回答であったこと、そして平均値3.50以上の項目では「4.少し身についている」と「5.身についている」に回答した者が50.0%以上を占めていたことに基づいている。また、平均値が4.00以上の項目というのは、「4.少し身についている」の値より大きく、平均値3.50以上4.00未満の場合よりも、「4.少し身についている」と「5.身についている」の肯定的な方向に回答している者が多いことを意味するため、「かなりの程度身についている」と判断できると考えた。

②実習生の成長度を把握する際、実習生の事前と事後の平均値を比較し、t検定によって明らかにする。その際、事前の平均値は、実習前の実習生に57項目の到達度を5件法(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)で回答を求め、そこから算出した。

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

2 分析の結果及び考察

(1) 実習生の実習到達度

実習生が実地教育Ⅲの実習到達規準についてどの程度到達できているのかを把握するために、「事後の到達度」を平均値で示した結果が表 5-5-1 である²¹⁾。

表 5-5-1 の実習到達規準の「事後の到達度」を見ると、スタンダード 1 「子ども理解力」では、「1. 子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解している」(3. 29)の平均値が 3. 50 以下の値を示しており、実習生はあまり身についていると感じていないが、その他の項目は 3. 50 以上の平均値を示した。とりわけ「3. 子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする」(4. 01)については 4. 00 以上の平均値を示した。つまり、一般的な子どもの年齢や学年毎の発達段階やその特徴についての理解は不十分だが、実際の子どもとの関わりや観察を通して、子ども一人ひとりをありのまま捉えたり、特性や個性を理解したりすることはかなりの程度身についていると考えている実習生が多い。

スタンダード 2 「子どもに対するコミュニケーション力」では、「7. その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導を冷静に判断できる」(3. 21)の平均値が 3. 50 以下の値を示しており、実習生はあまり身についているとは感じていない。しかし、その他の項目では 3. 50 以上の平均値を示しており、ある程度身についていると考えられる。

スタンダード 3 「企画・計画力」では、「11. 子どもの実態を踏まえた指導案（板書や発問の計画を含む）を立案できる」(3. 52)と「12. 教具やワークシートの準備ができる」(3. 93)の平均値は 3. 50 以上の値を示しており、ある程度身についていると考えられる。しかし、「13. 教材研究ができる」(3. 43)と「15. 活動のねらいを意識して綿密な計画や準備を行うことができる」(3. 29)については 3. 50 以下の平均値を示しており、あまり身についていると感じていない。

スタンダード 4 「学習指導力」では、「16. 学習指導要領の内容を理解している」と、「17. 各教科内容の知識を持っている」の平均値が 3. 00 以下であり、そうした知識・理解面の不十分さが読み取れる。また、「21. 1 時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができる」(3. 87)と「24. 授業では準備した教材や教具を有効に使用することができる」(3. 62)は 3. 50 以上の平均値を示したことから、ある程度身についていると感じているが、それ以外の「22.」「23.」「25.」「26.」の項目は 3. 50 以下の平均値を示しており、あまり身についているとはいえない。

スタンダード 5 「評価力」では、「29. 授業評価の目的を理解している」(2. 98)と「32. 授業のねらいに沿って子どもの学習成果を評価できる」(3. 04)の平均値は 3. 50 以下であり、あまり身についていると感じていない。

スタンダード 6 「学級経営力」では、「36. 学級内の友だち関係とその性質が把握できる」(3. 74)と「37. 子どもとの相互理解を通して、信頼関係を築くことができる」(3. 60)の平均値は 3. 50 以上の平均値を示しており、ある程度身についていると考えられる。

表5-5-1 実地教育Ⅲ(小学校教育実習)における実習生の実習到達度

	〈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.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	***

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) 実習生の到達度評価の変化

1) 実地教育Ⅲの実習到達規準からみた実習生の到達度評価の変容

つぎに、表 5-5-1 の「事前の到達度」と「事後の到達度」の平均値の差に注目して、実習到達規準ごとに実習生の到達度評価の変化を把握していきたい。

スタンダード1「子ども理解力」、スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」、スタンダード3「企画・計画力」、スタンダード4「学習指導力」、スタンダード6「学級経営力」、スタンダード9「自己改善力」において実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、事前・事後による実習生の意識の違いを成長という観点で捉えると、「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「企画・計画力」、「学習指導力」、「学級経営力」、「自己改善力」において実習生の資質能力形成に有意な成長の変化が見られる。したがって、先の「事後の到達度」では「かなりの程度身につけている」という自己評価のレベルには達していないが、実地教育Ⅲの実習期間を通して小学校教員に必要な資質能力を「身につけている」の方向に実習生の自己評価が有意に変化しているといえる。

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

2) スタンダードからみた実地教育Ⅲでの到達度評価の変容

さらに、実地教育Ⅲの成長度をスタンダードの観点から把握するために、スタンダード

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

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

表5-5-2 スタンダードによる実地教育Ⅲ(小学校教育実習)の実習到達度

	〈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		**
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		***

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

(3) 自由記述からみた実地教育Ⅲの成果と課題

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

1) 実地教育Ⅲにおける実習生の成長内容

最初の問いでは、「実地教育Ⅲを通して自分が教師になるために一歩成長したなと思うことは何ですか」という問いかけを行った。実習生には、小学校教員養成スタンダードの 57 項目の中から 1 つ選び、それを選んだ理由を記述してもらった。実習生の回答からは、実

習生がどういった点で成長したと実感しているのかを読み取ることができる。この問いの分析結果は、表 5-5-3 の「自己成長内容」に示した。

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

成長したと実感している項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答率の高かった上位 3 位は、スタンダード 1 「子ども理解力」（8.00）、スタンダード 2 「子どもに対するコミュニケーション力」（8.00）、スタンダード 3 「企画・計画力」（7.00）、スタンダード 9 「自己改善力」（4.60）であった。

以上の実習生の自由記述から、実習生は学習指導や生徒指導、学級経営の基盤となる子ども理解や子どもとのコミュニケーションについて成長を実感していることがわかる。また、実地教育Ⅲでは、基本実習という位置づけもあって、子どもの実態を踏まえた学習指導案の作成に実習生の成長の大きさが読み取れる。そして、授業後の省察や分析にも指導の重点を置いているため、成長を実感した実習生が多い。この自由記述の結果は、先の実習生の到達度ならびに成長度の数量分析結果とも符合するものである。

2) 実地教育Ⅲにおける実習生の事後学修課題

つぎに、実習生の事後学修課題について検討したい。2 つめの問いでは、「実地教育Ⅲを経験して、これからの自分が教師になるために、学んだり、身につけたりしなければならないと思った自己の学修課題は何ですか」という問いかけを行った。実習生には、小学校教員養成スタンダードの 57 項目の中から 1 つ選んでもらい、それを選んだ理由も記述してもらった。実習生の回答からは、実地教育Ⅲの実習で何を省察し、今後大学等で何を学ぶ必要があると考えているのかという彼らの学修課題を読み取ることができる。この問いの分析結果は、表 5-5-3 の「事後学修課題」に示した。

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

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

表5-5-3 実地教育Ⅲにおける自己成長内容、事後学修課題、事前学修課題の記述分析結果

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

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

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

スタンダード4「学習指導力」については、実際、児童の前で授業をすることによって、実習生は授業に必要な知識・理解面の不足を課題と捉えている。「社会科、国語科の授業を行ったが、児童にどうやって何を重点的に教えるかという教科の知識の不足からうまく、授業を進められなかった。今後、教科の知識を学び生かしていきたい」というように、教科の専門知識や教科教育法の知識の必要性を実感している。実習生の多くが持っているもう一つの課題は、子どもたちが課題を持ち、自発的に活動するように指導することである。「授業をしていて、時間内に伝えたいことを教えることだけに集中し、子どもたちの学ぶ意義や学ぶ楽しさというところまで考えが及ばず、子どもがあまり意欲的に活動できていない場面があつた」と実習生が振り返っているように、指導案どおりに教え込むのではなく、子どもに主体性をもたせながら、自ら学ぶという姿勢を持たせることが課題のようである。

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

多かったのではないかと推察される。

3) 実地教育Ⅲにおける実習生の事前学修課題

最後に、実習生の事前学修課題について見ていきたい。3つめの問いでは、「実地教育Ⅲを経験する前に、自分は何を学んだり、身につけたりしておくべきだったと思いましたか」という問いかけを行った。ここでも実習生には、小学校教員養成スタンダードの57項目の中から1つ選び、それを選んだ理由を記述してもらった。実習生の回答からは、事前の学習へのニーズを読み取ることができる。この問いの分析結果は、表 5-5-3 の「事前学修課題」に示した。

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

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

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

て、事前の大学の講義・演習等においても、それらに関わる内容を今まで以上に意識した授業が必要であろう。

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

第6節 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅳの評価

1 研究の方法

(1) 調査の方法

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

本研究は、2010（平成22）年6月に実施した「実地教育Ⅳ（小学校実習）の到達規準に関する事前調査」（質問紙調査）と2010（平成22）年11月に実施した「実地教育Ⅳ（小学校実習）の到達規準に関する事後調査」（質問紙調査）において得られたデータに基づいている。実施方法としては、事前調査は大学での事前指導時に学生152名を対象に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。他方、事後調査は大学での事後指導時に学生152名に一斉配布し、その場で記入してもらい、回収した。

実地教育Ⅳは、幼稚園と小学校のいずれかを選択して履修するが、本研究は小学校教員養成スタンダードに基づいているため、小学校での実習生のみを対象に事前調査と事後調

査を実施した。本研究で扱うデータは、分析方法の関係から、事前調査と事後調査の両方が回収でき、実習指導教諭から回答された質問紙調査と対応関係にあるものに限定したため、78(51.3%)であった。

実習生の質問紙調査の内容は、小学校教員養成スタンダードに示す「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領域57項目を用いて、実習生自身に実習前と実習後の到達度を5件法(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)で尋ねた。それに加えて事後調査では、小学校教員養成スタンダードを用いて、「実習を通して自身が成長したと感じたこと」「今後の自己の学修課題であると感じたこと」「実習前に学んでおくべきだと感じたこと」について記述方式で回答を求めた。

さらに、本研究では、実習生の分析結果と比較するために、実地教育Ⅳの実習指導教諭に対しても2010(平成22)年12月に「教育実習の到達規準に関するアンケート調査」(質問紙調査)を実施した。実施方法としては、実習生が実地教育Ⅳの実習でご指導いただいた小学校の実習指導教諭に回答していただけるよう学校長を通じて依頼し、回答後各自返信用封筒で返送する形を取った。実習生の回答データと対応している実習指導教諭のデータ数は78(51.3%)であった。

質問紙調査の内容は、小学校教員養成スタンダードの10領域57項目を用いて、指導された実習生の到達度を5件法(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)で尋ねた。

(2)分析の手順

①実地教育Ⅳの実習到達規準に基づいて実習生の事後の到達度を把握する。その際、実習生の自己評価の平均値が3.50以上4.00未満の項目というのは、「3.どちらともいえない」と「4.少し身についている」の中間の値より大きく、「身についている」の肯定的な方向に回答していることを意味するため、「ある程度身についている」と判断できると考えた。また、平均値が4.00以上の項目というのは、「4.少し身についている」の値より大きく、「身についている」の肯定的な方向に回答していることを意味するため、「かなり身についている」と判断できると考えた。

②実習生の到達度評価の変化を把握するために、実習生の事前と事後の平均値を比較し、t検定によって明らかにする。

③実習生の実習到達度を客観的に把握するために、実際に実習生を指導した実習指導教諭による実習生の実習到達度と実習生自身の実習到達度を比較する。

④実地教育Ⅳを通して実習生が成長できたと思う内容、実習後の自己の学修課題、実習前に学修し身につけておくべき課題についての自由記述を小学校教員養成スタンダードに照らして分析し、実地教育Ⅳの到達点と課題を析出する。

2 分析の結果及び考察

(1) 実習生の実習到達度

実地教育Ⅳを通して、実習生が小学校教員養成スタンダードの 57 項目について実習前と実習後にどの程度到達できているかを自己評価させ、その結果を平均値で示したものが表 5-6-1 である²²⁾。

表 5-6-1 の実習後の平均値に注目すると、スタンダード 1 「子ども理解力」では、「1. 子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解している」の平均値が 3.50 以下の値を示しており、あまり身についていると言えないが、その他の項目は 3.50 以上の平均値を示している。とりわけ「3. 子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする」の平均値が 4.00 以上の値を示した。このことから、実地教育Ⅳの実習生は、一般的な子どもの年齢や学年毎の発達段階やその特徴について理解することはあまり身についていると感じていないが、子どもと直に接しながら子ども一人ひとりの個性、性格、人間関係などを客観的に把握したり、理解したりする力はある程度身についていると感じている。

スタンダード 2 「子どもに対するコミュニケーション力」では、「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」と「10. 子どもとの対話的なコミュニケーションができる」の平均値が 4.00 以上を示し、「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「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」は 3.50 以上の平均値を示した。したがって、実習生の子どもとのコミュニケーション能力は実地教育Ⅳの実習到達規準の水準にほぼ達していると考えられる。

スタンダード 3 「企画・計画力」では「12. 教具やワークシートの準備ができる」と「13. 教材研究ができる」が 3.50 以上の平均値を示したが、その他の 2 項目は 3.50 以下の値を示し、あまり身についているとは言えない（「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」の平均値は 3.50 であったが、「5. 身についている」と「4. 少し身についている」の回答比率が 50%以下であったため、あまり身についていないと判断した）。いずれの項目も実地教育Ⅳの実習到達規準の水準に達していない。

スタンダード 4 「学習指導力」において 3.50 以上の平均値を示した項目は「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」、「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」、「26. 授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる」の 3 項目であり、ある程度身についている状態にあるが、いずれの項目も実地教育Ⅳの実習到達規準の水準には達していない。それ以外の項目はすべて 3.50 以下の平均値を示した。特に、「16. 学習指導要領の内容を理解している」と「20. 教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている」については 3.00 以下の平均値を示しており、実習生はあまり身についていないと感じている。

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

表5-6-1 実地教育Ⅳ(小学校教育実習)における実習生の実習到達度

	〈事前の到達度〉			〈事後の到達度〉			t検定
	N=78			N=78			
	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。	3.26	0.75	35.9	3.41	0.71	51.3	
** 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。	3.56	0.73	55.1	3.55	0.77	60.2	
** 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。	4.05	0.77	80.8	4.17	0.63	87.2	
** 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。	3.88	0.74	74.3	3.97	0.56	85.9	
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。	3.08	0.80	32.1	3.29	0.82	44.8	*
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.53	0.77	55.1	3.73	0.64	62.9	*
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。	3.44	0.73	50.0	3.55	0.60	57.7	
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.88	0.82	68.0	3.97	0.79	74.3	
** 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。	4.06	0.76	77.0	4.18	0.66	85.9	
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.00	0.72	79.5	4.14	0.72	83.4	
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。	3.37	0.76	48.8	3.50	0.80	48.8	
** 12.教具やワークシートの準備ができる。	3.71	0.84	67.9	3.88	0.81	71.8	
** 13.教材研究ができる。	3.60	0.87	60.2	3.78	0.71	69.2	
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。	2.78	0.78	15.4	2.83	0.97	28.2	
* 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	0.78	39.7	3.46	0.75	48.7	
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。	2.91	0.89	25.7	2.96	0.78	25.7	
** 17.各教科内容の知識を持っている。	3.05	0.84	29.5	3.18	0.68	32.1	
* 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。	2.82	0.86	21.8	3.06	0.71	25.6	*
* 19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	2.92	0.82	23.1	3.13	0.73	30.8	*
* 20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	2.67	0.89	14.1	2.81	0.76	17.9	
** 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。	3.42	0.89	50.0	3.63	0.71	60.3	*
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	3.36	0.84	41.1	3.45	0.77	16.2	
** 23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	3.32	0.88	46.1	3.45	0.71	50.0	
** 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。	3.46	0.92	48.7	3.63	0.76	62.8	
* 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。	3.28	0.82	43.6	3.35	0.77	42.3	
** 26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	3.56	0.86	55.1	3.64	0.84	64.1	
* 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。	3.00	0.72	21.8	3.12	0.70	29.5	
* 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。	3.19	0.88	34.6	3.29	0.67	41.0	
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。	3.33	0.89	47.4	3.37	0.82	41	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	2.69	0.96	17.9	2.56	0.93	12.9	
* 31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.04	0.84	26.9	3.06	0.87	30.7	
* 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。	3.23	0.84	38.4	3.28	0.88	43.6	
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。	3.00	0.93	33.4	2.85	1.02	26.9	
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	3.32	0.96	47.4	3.22	0.96	42.3	
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	3.03	0.88	28.2	3.03	0.95	32.0	
* 36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.44	0.89	50.0	3.73	0.83	66.7	*
** 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。	3.53	0.89	53.8	3.76	0.74	67.9	*
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	0.79	44.9	3.38	0.78	48.7	
** 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。	3.37	0.82	46.1	3.45	0.70	51.3	
* 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。	3.59	0.84	57.7	3.60	0.74	57.7	

	〈事前の到達度〉 N=78			〈事後の到達度〉 N=78			t検定
	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。	3.54	0.92	55.1	3.68	0.81	62.8	
** 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。	3.76	0.69	66.6	3.88	0.68	78.2	
** 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。	3.64	0.74	59	3.72	0.68	64.1	
** 44. 教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	3.90	0.80	70.5	3.99	0.66	78.2	
** 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。	3.77	0.79	62.8	3.91	0.72	74.3	
** 46. 人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.82	0.83	65.4	3.90	0.86	75.6	
** 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。	3.45	0.85	51.3	3.44	0.89	47.5	
** 48. 子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.59	0.87	56.4	3.69	0.71	60.2	
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。	3.42	0.83	47.4	3.47	0.70	51.2	
** 50. 授業研究や授業改善の方法を知っている。	3.35	0.84	43.6	3.40	0.74	44.8	
** 51. 授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	3.67	0.86	65.4	3.72	0.66	68.0	
** 52. 自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	3.92	0.99	69.2	4.08	0.73	81.0	
** 53. 教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	3.49	0.92	53.8	3.62	0.76	55.1	
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。	3.21	0.84	35.9	3.14	0.94	39.8	
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。	3.31	1.06	44.9	2.97	1.09	32.1	*
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。	3.38	0.96	42.3	3.10	1.03	34.6	*
57. PTAや地域の行事に積極的に参加する。	3.32	1.00	37.2	3.13	1.09	37.2	

(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) %は、「5.身についている」と「4.少し身についている」に回答している割合を示したものである。

(注3) 項目番号の前の「*」は、実習指導教諭が回答した実地教育Ⅳの到達目標としての妥当性の平均値が3.50以上4.00未満であったことを示す。項目番号の前の「**」は、実習指導教諭が回答した実地教育Ⅳの到達目標としての妥当性の平均値が4.00以上であったことを示す。

(注4) t検定の結果は、*p<.05、**p<.01、***p<.001を意味する。

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」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」は共に 3.50 以上の平均値を示した。しかし、「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」の項目については、4.00 以上の平均値を示さず、実地教育Ⅳの実習到達規準の水準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」については、「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」のみ 3.50 以上の平均値を示し、ある程度身についていると言える。しかし、それ以外の2項目は 3.50 以下の平均値を示し、あまり身についているとは感じていない。

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」の項目のみが 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ことから、実習生ははなから身についているとは感じていない。

スタンダード9「自己改善力」では、「52. 自己研鑽への意欲や向上心を持っている」の項目が 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」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」の項目が 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」と「50. 授業研究や授業改善の方法を知っている」については 3.50 以下の平均値を示し、あまり身についていないと感じている。

以上の結果から、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の各項目に対する自己評価は他のスタンダードの項目に比べると高く、「学級経営力」の学級内の子どもたちと関わって信頼関係を築いたり、子どもたちの人間関係を把握したりすることは自己評価も高いが、授業等に関係する「企画・計画力」、「学習指導力」、「評価力」の各項目や「生徒指導力」の平均値はあまり高くはなく、実習生の自己評価は低調であることが分かる。特に低い平均値を示したのは、スタンダード4「学習指導力」の「16.」～「20.」の知識・理解の項目である。このことと関連して、「49. 専門的な知識を実践に応用し、そこから学ぶことができる」という「理論の実践化」の項目の平均値もあまり高くない。このことから、実地教育Ⅳの実習到達規準の水準（項目の前に「*」「**」を付記）に表れているように実習指導教諭も知識・理解の重要性を認識しているが、実習生はうまく大学で学んだ知識・理解を実習現場に生かし切れていないと感じているようである。そのほか、「教職意識」や「自己改善力」はほとんどの項目で 3.50 以上の平均値を示しているが、実地教育Ⅳの実習到達規準の水準に比べると実習生の平均値はあまり高くない。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の自己評価は高いが、実際の授業や生徒指導に関する知識・能力についての自己評価はあまり高くない。また、実習生は「自己研鑽への意欲や向上心」は強く持っているが、自分の教職意識については高く評価できるだけの実感が持てていない様子が見取れる。

(2) 実習生の到達度評価の変化

1) 実地教育Ⅳの実習到達規準からみた実習生の到達度評価の変容

表 5-6-1 の「事前の到達度」と「事後の到達度」の平均値の差に注目して、実習到達規準ごとに実習生の到達度評価の変容を把握する。

スタンダード1「子ども理解力」において実地教育Ⅳの実習到達規準として策定された5項目のうち、t検定によって有意差が認められたのは「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」($p < .05$)のみであった。そのほかにも、実習到達規準ではないが、「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することができる」についても、5%水準で有意差が認められ、事後の到達度評価の方が高かった。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」とスタンダード3「企画・計画力」において実地教育Ⅳの実習到達規準として策定された項目については、事前の到達度と事後の到達度間に有意差は認められなかった。

スタンダード4「学習指導力」では、実地教育Ⅳの実習到達規準として策定された13項目のうち、事前の到達度と事後の到達度間に有意差が認められた項目は、「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」(p<0.05)、「19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている」(p<0.05)「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」(p<0.05)の3項目であった。

スタンダード5「評価力」では、実地教育Ⅳの実習到達規準に策定された項目について、事前の到達度と事後の到達度との間に有意差が認められなかった。

スタンダード6「学級経営力」では、実地教育Ⅳの実習到達規準として策定された「36.学級内の友達関係とその性質が把握できる」(p<0.05)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」(p<0.05)の項目に有意差が認められた。

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」では、実地教育Ⅳの実習到達規準に策定された項目について有意差は認められなかった。

スタンダード10「連携・協働」では、実習到達規準に該当しないが、「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」(p<0.05)と「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」(p<0.05)の2項目に有意差が認められ、事前の到達度よりも事後の到達度の方が低下していた。

以上の結果から、実地教育Ⅳにおいて事前の到達度よりも事後の到達度の方が有意に高かった項目は7項目であった。これら7項目については、2週間の実地教育Ⅳの成果として実習生の到達度評価が高まったことを示していると考えられる。しかし、その他の項目については有意差が認められず、実地教育Ⅳの成果は見られなかった。

2) スタンダードからみた実地教育Ⅳでの到達度評価の変化

さらに、実地教育Ⅳでの到達度評価の変化をスタンダードの観点から把握するために、スタンダードごとに実習生の事前と事後の到達度評価の合成得点(平均値)を算出し、その差を比較した結果が表5-6-2である。

事前から事後にかけて到達度評価の平均値が有意に増加したものは、スタンダード1「子ども理解力」とスタンダード3「企画・計画力」とスタンダード4「学習指導力」であり、5%水準で有意差が得られた。逆に、スタンダード10「連携・協働」は、事前から事後にかけて平均値が大きく低下しており、5%水準で有意差が認められた。

このことから、スタンダードごとの平均値に注目すると、実地教育Ⅳは、「子ども理解力」と「企画・計画力」と「学習指導力」を形成する上で有効であることがわかる。しかし、それ以外のスタンダードの領域に関しては、2週間の実地教育Ⅳでは、実習校の状況や子どもの実態を知り、それに即した授業を実践することで終わってしまい、事前よりも「身についている」という手応えや実感が得にくかったのではないかと考えられる。

表5-6-2 スタンダードによる実地教育Ⅳ(小学校教育実習)の実習到達度

	〈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」	3.56	0.56	78	④	3.69	0.44	78	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」	3.85	0.60	78	①	3.96	0.51	78	①	
スタンダード3:「企画・計画力」	3.35	0.64	78		3.49	0.61	78	⑤	*
スタンダード4:「学習指導力」	3.15	0.68	78		3.28	0.50	78		*
スタンダード5:「評価力」	3.07	0.74	78		3.07	0.72	78		
スタンダード6:「学級経営力」	3.26	0.79	78		3.32	0.73	78		
スタンダード7:「生徒指導力」	3.42	0.72	78	⑤	3.48	0.60	78	⑥	
スタンダード8:「教職意識」	3.68	0.64	78	②	3.78	0.54	78	②	
スタンダード9:「自己改善力」	3.57	0.76	78	③	3.66	0.58	78	④	
スタンダード10:「連携・協働」	3.30	0.86	78	⑥	3.09	0.90	78		*

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

(3) 実習指導教諭からみた実習生の実習到達度

1) 実習指導教諭による実習生の到達度評価

実地教育Ⅳを通じて実習生にどのような資質能力がどの程度身についているのかを明らかにするために、実習生を指導した実習指導教諭にも実習生の到達度について5件法(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)で回答を求め、実習生の事後の到達度評価と並列で実習指導教諭による実習生の到達度評価を示したものが表5-6-3である。

スタンダード1「子ども理解力」では、実習指導教諭が「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」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」について3.50以上の平均値を示し、実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められた。また、「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」と「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」については3.50以下の平均値を示し、実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められた。

スタンダード2「子どもに対するコミュニケーション力」の各項目については、実習生の事後の到達度評価との間に有意差は見られなかったが、「8. すべての子どもに平等・公平に接することができる」では4.00以上の平均値が得られた。

スタンダード3「企画・計画力」に関しては、実習到達規準ではないが「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」が3.50以下の平均値を示し、実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められた。それ以外の項目では有意差は見られなかったが、「12. 教具やワークシートの準備ができる」と「13. 教材研究ができる」では4.00以上の平均値が得られ、「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「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」では3.50以上の平均値が得られた。

表5-6-3 実地教育Ⅳ(小学校教育実習)における実習生と実習指導教諭の到達度評価

	〈事後の到達度〉			〈教諭の到達度評価〉			t検定
	N=78			N=78			
	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。	3.41	0.71	51.3	3.68	0.75	65.4	*
** 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。	3.55	0.77	60.2	3.92	0.79	76.9	**
** 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。	4.17	0.63	87.2	4.31	0.73	91.0	
** 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。	3.97	0.56	85.9	3.96	0.75	75.7	
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。	3.29	0.82	44.8	2.82	0.75	14.1	***
* 6.子どもの個性、性格、人間関係を理解している。	3.73	0.64	62.9	3.49	0.72	53.8	*
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。	3.55	0.60	57.7	3.72	0.64	64.1	
** 8.すべての子どもに平等・公平に接することができる。	3.97	0.79	74.3	4.09	0.84	80.7	
** 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。	4.18	0.66	85.9	4.04	0.78	78.2	
** 10.子どもと対話的なコミュニケーションができる。	4.14	0.72	83.4	4.12	0.76	85.9	
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。	3.50	0.80	48.8	3.65	0.79	69.2	
** 12.教具やワークシートの準備ができる。	3.88	0.81	71.8	4.01	0.73	79.5	
** 13.教材研究ができる。	3.78	0.71	69.2	4.00	0.76	84.6	
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。	2.83	0.97	28.2	3.14	0.94	37.1	*
* 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。	3.46	0.75	48.7	3.65	0.80	61.5	
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。	2.96	0.78	25.7	3.42	0.71	43.6	***
** 17.各教科内容の知識を持っている。	3.18	0.68	32.1	3.64	0.76	59.0	***
* 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。	3.06	0.71	25.6	3.26	0.69	33.4	
* 19.教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている。	3.13	0.73	30.8	3.35	0.74	39.7	
* 20.教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている。	2.81	0.76	17.9	3.41	0.80	41.1	***
** 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。	3.63	0.71	60.3	3.97	0.70	82.0	**
* 22.子ども自身が自発的に活動するように指導ができる。	3.45	0.77	16.2	3.68	0.75	64.1	
** 23.子どもに学習課題を持たせる指導ができる。	3.45	0.71	50.0	3.81	0.69	70.5	**
** 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。	3.63	0.76	62.8	4.04	0.71	84.6	***
* 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。	3.35	0.77	42.3	3.78	0.80	68.0	***
** 26.授業の中に子どもの活動時間を十分に確保できる。	3.64	0.84	64.1	3.86	0.73	73.1	
* 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。	3.12	0.70	29.5	3.23	0.77	37.2	
* 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	0.67	41.0	3.54	0.75	51.3	*
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。	3.37	0.82	41.0	3.55	0.78	56.4	
30.ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる。	2.56	0.93	12.9	3.09	0.71	21.8	***
* 31.評価の観点をもって客観的に授業評価ができる。	3.06	0.87	30.7	3.50	0.85	51.3	**
* 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。	3.28	0.88	43.6	3.63	0.78	60.3	**
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。	2.85	1.02	26.9	3.04	0.71	16.7	
34.学級内での生活や学習のルール設定ができる。	3.22	0.96	42.3	3.32	0.76	38.4	
35.学級内において民主的な機能的集団づくりができる。	3.03	0.95	32.0	3.29	0.71	33.3	*
* 36.学級内の友だち関係とその性質が把握できる。	3.73	0.83	66.7	3.59	0.73	52.6	
** 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。	3.76	0.74	67.9	3.90	0.80	69.3	
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。	3.38	0.78	48.7	3.51	0.77	56.4	
** 39.子どもの話をよく聞き、子どもの発するサインを読み取る。	3.45	0.70	51.3	3.77	0.72	69.2	**
* 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。	3.60	0.74	57.7	3.74	0.73	60.3	

	〈事後の到達度〉 N=78			〈教諭の到達度評価〉 N=78			t検定
	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。	3.68	0.81	62.8	4.14	0.82	84.6	***
** 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。	3.88	0.68	78.2	4.29	0.74	89.7	***
** 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。	3.72	0.68	64.1	3.91	0.72	75.6	
** 44.教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている。	3.99	0.66	78.2	4.36	0.74	91.0	***
** 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。	3.91	0.72	74.3	4.35	0.75	89.7	***
** 46.人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている。	3.90	0.86	75.6	4.21	0.80	83.3	*
** 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。	3.44	0.89	47.5	3.91	0.86	70.5	***
** 48.子どもの安全を確保する危機管理意識を持っている。	3.69	0.71	60.2	3.63	0.74	57.7	
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。	3.47	0.70	51.2	3.67	0.80	59.0	
** 50.授業研究や授業改善の方法を知っている。	3.40	0.74	44.8	3.73	0.75	67.9	**
** 51.授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる。	3.72	0.66	68.0	4.09	0.78	83.3	**
** 52.自己研鑽への意欲や向上心を持っている。	4.08	0.73	81.0	4.33	0.72	92.3	*
** 53.教師として自己の行動を客観的に見ることができる。	3.62	0.76	55.1	4.05	0.70	80.7	***
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。	3.14	0.94	39.8	3.37	0.79	41.0	
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。	2.97	1.09	32.1	2.91	0.76	12.8	
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。	3.10	1.03	34.6	2.90	0.78	11.6	
57.PTAや地域の行事に積極的に参加する。	3.13	1.09	37.2	3.04	0.89	19.2	

(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) %は、「5.身についている」と「4.少し身についている」に回答している割合を示したものである。

(注3) 「実習指導教諭」が回答した到達目標としての妥当性の平均値が3.50以上4.00未満の項目については、項目番号の前に「*」を付した。また、その平均値が4.00以上の項目については項目番号の前に「**」を付した。

(注4) t検定の結果は、*p<.05、**p<.01、***p<.001を意味する。

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」、「17. 各教科内容の知識を持っている」、「20. 教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている」の各項目について実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められた。そのうち、「17. 各教科内容の知識を持っている」の項目のみ 3.50 以上の平均値が得られた。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」、「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」、「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」については実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められ、3.50 以上の平均値を示した。

スタンダード5「評価力」については、「29. 授業評価の目的を理解している」、「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」の各項目も 3.50 以上の平均値を示した。また、「30.」「31.」「32.」の項目については、実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められた。

スタンダード6「学級経営力」では、実習到達規準ではないが、「35. 学級内において民主的な機能的集団づくりができる」について実習生の到達度評価との間に有意差が認められ

た。

スタンダード 7「生徒指導力」については、「38. 生徒指導の目的や方法を理解している」「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」「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」の各項目も 3.50 以上の平均値を示した。そのうち、「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」に関しては、実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められた。

スタンダード 8「教職意識」では、全ての項目の平均値が 3.50 以上の平均値を示し、実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められた 6 項目のうち、「41. 教師として適切な言葉遣いができる」、「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」、「44. 教育者としての素直さ、謙虚さ、協調性を持っている」、「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」、「46. 人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」の 5 項目については、4.00 以上の平均値を示した。

さらに、スタンダード 9「自己改善力」では、全ての項目において 3.50 以上の平均値を示し、実習生の事後の到達度評価との間に有意差が認められた 4 項目のうち、「51. 授業の反省・分析から次の改善策や課題を提示できる」、「52. 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」の 3 項目については、4.00 以上の平均値を示した。

以上の結果から分かることは、実習指導教諭による実習生の到達度評価は、実習生の事後の到達度評価に比べて高いということである。実地教育Ⅳの実習到達規準として策定された項目の前に「*」や「**」を付しているが、その項目について実習指導教諭による実習生の到達度評価の平均値は、「6. 子どもの個性、性格、人間関係を理解している」「16. 学習指導要領の内容を理解している」「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」「19. 教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている」「20. 教育学、心理学などの専門的な基礎知識を持っている」「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」の 6 項目を除けば、すべて 3.50 以上の平均値を示していた。つまり、実習指導教諭は、指導した実習生についてある程度身についている状態にあると評価しているということである。しかし、項目の前に「**」を付した水準の高い実習到達規準の項目については、すべて 4.00 以上の平均値が得られているわけではないので、その項目に関しては未だその水準に達していないと考えられる。

さらに実習生と実習指導教諭の到達度評価の間に見られる有意差について言えば、多くの項目で有意差が認められた。特に、実習生の到達度評価よりも実習指導教諭の到達度評価の方が高かった項目に注目すると、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」、スタンダード 9「自己改善力」に有意差が認められた項目が集中した。したがって、これらのスタンダード領域の項目については、実習生よりも実習指導教諭の方が到達度評価が高いのである。

2) スタンダードからみた実習生と実習指導教諭の到達度評価

上記の実習生の事後の到達度評価と実習指導教諭による実習生の到達度評価をスタンダードごとに示したものが表 5-6-4 である。

表5-6-4 スタンダードによる実地教育Ⅳ(小学校教育実習)の実習生と実習指導教諭の到達度評価

	〈事後の到達度〉				〈教諭の到達度評価〉				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」	3.69	0.44	78	③	3.70	0.53	78	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」	3.96	0.51	78	①	3.99	0.63	78	②	
スタンダード3:「企画・計画力」	3.49	0.61	78	⑤	3.69	0.63	78	⑤	*
スタンダード4:「学習指導力」	3.28	0.50	78		3.61	0.56	78		***
スタンダード5:「評価力」	3.07	0.72	78		3.44	0.67	78		***
スタンダード6:「学級経営力」	3.32	0.73	78		3.43	0.57	78		
スタンダード7:「生徒指導力」	3.48	0.60	78	⑥	3.67	0.63	78	⑥	*
スタンダード8:「教職意識」	3.78	0.54	78	②	4.10	0.62	78	①	***
スタンダード9:「自己改善力」	3.66	0.58	78	④	3.97	0.59	78	③	***
スタンダード10:「連携・協働」	3.09	0.90	78		3.05	0.71	78		

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

その結果、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」において、実習生と実習指導教諭の平均値の間に有意差が認められた。つまり、これらのスタンダード領域においては、実習生よりも実習指導教諭の方が実習生の到達度を高く評価していることを表しているといえる。

また、実習指導教諭による実習生の到達度評価の平均値を見ると、「教職意識」の平均値は4.00以上を示し、次いで「子どもに対するコミュニケーション力」、「自己改善力」、「子ども理解力」、「企画・計画力」、「生徒指導力」、「学習指導力」の各スタンダードは3.50以上の平均値を示しており、これらの資質能力はある程度身につけていると評価されていると考えてもよいであろう。

(4) 自由記述からみた実地教育Ⅳの到達点と課題

以上の数量分析結果だけでなく、さらに実地教育Ⅳの課題を析出するとともに、そこから導き出される大学カリキュラム全体の改善策を検討することを目指して、3つの問いを設定し、自由記述の形式で実習生に回答を求めた。

1) 実地教育Ⅳにおける実習生の成長内容

最初の問いでは、「実地教育Ⅳを通して自分が教師になるために一歩成長したなと思うことは何ですか」という問いを設定した。実習生には、小学校教員養成スタンダードの57項目の中から成長内容を選び（複数回答可）、それを選んだ理由を記述してもらった。学生の回答からは、学生がどういった点で成長したと実感しているかを読み取ることができる。

この問いの分析結果は、表 5-6-5 の「自己成長内容」に示した。

実習生が特に成長したと実感している項目は、「10. 子どもとの対話的なコミュニケーションができる」(8 人)、「9. 子どもの話を最後まで聞いて、子どもの気持ちを受け止めることができる」(7 人)、「3. 子どもと接する機会を多く設け、子どもをありのまま理解しようとする」(6 人)、「46. 人間的な温かさ、親しみやすさ、ユーモアを持っている」(6 人)であった。

成長したと実感している項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答数の高かった上位 3 つは、スタンダード 2 「子どもに対するコミュニケーション力」(5.75)、スタンダード 8 「教職意識」(2.88)、スタンダード 3 「企画・計画力」(2.60)であった。また、4 位は「子ども理解力」(2.17)であった。この結果から、とりわけ、スタンダード 2 「子どもに対するコミュニケーション力」に関して成長したと実感している実習生が多いことがうかがえる。他方で、スタンダード 5 「評価力」(0.00)、スタンダード 4 「学習指導力」(0.62)、スタンダード 10 「連携・協働」(0.25)については平均回答数が低く、スタンダード 7 「生徒指導力」(1.00)についても成長を実感した学生が少なかった。

「子どもに対するコミュニケーション力」に回答した実習生は、休み時間だけでなく授業においても子どもの意見に耳を傾け、子どもたちに積極的に声をかけるなど、子どもとの関わりを通して信頼関係を築くことができたことを成長した理由に挙げていた。そして、「教職意識」に回答した実習生は、「近所のお姉さん」という立場ではなく、実習生は教師と同じ立場であるということを実感し、言動に注意できるようになったり、自分から積極的に子どもに関わり、本来の自分を子どもの前で出して、子どもとの良い関係が築けるようになったりしたことを成長した理由に挙げていた。また、「企画・計画力」については、「子どもの実態を踏まえた指導案を考えるということを知ったのが大きな成果であった。発問が授業の中で大切だという子ども学ぶことができた」、「今までの授業や実習での経験を生かすことができ、学校全体、学年全体、学級全体、そして個々人に合わせた授業を行うにはどうすればよいか考慮して計画することができた」といった実習生の記述や、授業を行う前に「教材研究をすることの意味すら分からなかったが実地教育を通して少しずつ分かってきた。目の前の子どもに合わせた授業にするためには何をすればよいかを考えられるようになった」という記述から読み取れるように、実習生が一人で授業計画を考えるとき、目の前にいる子どもに合った授業にすることを念頭に置くことの大切さに気づき、それが彼らの成長の実感に繋がっていると考えられる。さらに、「子ども理解力」に関しては、「3 年生時の実習では自分から子どもと関わる機会が少なかったが、母校実習においては、登校時にあいさつ運動をしたり、休み時間子どもとの時間を大切にすることで、理解することができたり、授業においても子どものテンポがつかめたりした」と記述した実習生もおり、3 年次の実地教育Ⅲで子ども理解が不十分であったことから、この実地教育Ⅳでは子ども理解力を身につけようと努力したことが実習の成果に繋がっていた。

表5-6-5 実地教育Ⅳにおける自己成長内容、事後学修課題、事前学修課題の記述分析結果

小学校教員養成スタンダード	項目番号	自己成長内容			事後学修課題			事前学修課題		
		件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数
1 子ども理解力	1	2	13	2.17	1	5	0.83	6	9	1.50
	2	1						1		
	3	6						1		
	4	3						1		
	5	1						2		
	6							1		
2 子どもに対するコミュニケーション力	7	5	23	5.75	1	2	0.50	1	3	0.75
	8	3						1		
	9	7						1		
	10	8								
3 企画・計画力	11	5	13	2.60	1	6	1.20	3	13	2.60
	12	3			1					
	13	5			2					
	14				4			6		
	15							1		
4 学習指導力	16		8	0.62	7	43	3.31	7	37	2.85
	17				6			4		
	18	1			3			5		
	19				5			7		
	20				3			4		
	21				3			1		
	22	3			2			1		
	23				2			2		
	24	1			1			2		
	25				5			1		
	26	3			1			1		
	27				3			1		
	28				2			1		
5 評価力	29		0	0.00	2	15	3.75	2	12	3.00
	30				6			2		
	31				4			3		
	32				3			5		
6 学級経営力	33		7	1.40	6	20	4.00	3	13	2.60
	34	2			7			4		
	35	1			5			2		
	36	2			1			3		
	37	2			1			1		
7 生徒指導力	38	1	3	1.00	2	5	1.67	3	4	1.33
	39	1			2			1		
	40	1			1					
8 教職意識	41	5	23	2.88	2	8	1.00	3	14	1.75
	42	3						1		
	43				1			1		
	44	1			2			1		
	45	4			1			3		
	46	6			1			2		
	47	3			1			2		
	48	1						1		
9 自己改善力	49		7	1.40		0	0.00	1	1	0.20
	50									
	51	2								
	52	5								
	53									
10 連携・協働	54	1	1	0.25	6	25	6.25	1	1	0.25
	55				8					
	56				5					
	57				6					

(注1)平均回答数は、各スタンダードの合計件数を当該項目数で割った数値である。

(注2)データは、N=78を用いた。

「子どもに対するコミュニケーション力」、「教職意識」、「子ども理解力」に関する記述の多さは、先述した実習生の事後の到達度の数量的分析結果と符号していたが、「企画・計画力」に関しては、実習生の成長の実感が先の数量的分析結果に反映するまでに至らなかったものと推察される。

2) 実地教育Ⅳにおける実習生の事後学修課題

次に、実習生の事後学修課題について検討したい。2つめの問いでは、「実地教育Ⅳを経験して、これからの自分が教師になるために、学んだり、身につけたりしなければならないと思った自己の学修課題は何ですか」という問いを設定した。実習生には、小学校教員養成スタンダードの57項目の中から事後学修課題を選び（複数回答可）、それを選んだ理由も記述させた。学生の回答からは、半年後に卒業を控え、入職を見据えた課題を読み取ることができる。この問いの分析結果は、表5-6-5の「事後学修課題」に示した。

事後の学修課題として多く挙げられた項目は、「55. 家庭との連携を図り、保護者との信頼関係を持つように心がける」（8人）、「34. 学級内での生活や学習のルール設定ができる」（7人）、「16. 学習指導要領の内容を理解している」（7人）、「17. 各教科内容の知識を持っている」（6人）、「30. ポートフォリオやVTRを活用して授業評価ができる」（6人）、「33. 学級目標を構造化し、設定できる」（6人）、「54. 保護者や同僚教師との連携をとり、子どもに冷静な対応ができる」（6人）、「57. PTAや地域の行事に積極的に参加する」（6人）であった。

事後の学修課題として挙げられている項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答数が高かった上位3つは、スタンダード10「連携・協働」（6.25）、スタンダード6「学級経営力」（4.00）、スタンダード5「評価力」（3.75）であった。

スタンダード10「連携・協働」については、実地教育Ⅳでは出身小学校等で実習を行ったことから、公立小学校等での保護者や同僚との関係において、より緊密な連携・協働を必要とすることに気づいたようである。「公立の小学校に実習に行き、保護者との連携が、学習面や生活面にも影響することを学び、より保護者や同僚教師との連携が大切だと感じた」、「実際に教員になると、保護者の方との連携や、信頼関係は大事だと思った」といった理由で、連携・協働の重要性を認識するとともに、そのための能力形成を課題としていた。

スタンダード6「学級経営力」は、日本の小学校では一般に学級を単位にした学習指導と生活指導が行われるため、教師にとって必要不可欠な能力である。「34. 学級内での生活や学習のルール設定ができる」を自己の課題として自覚するようになった実習生の一人は、実習指導教諭の姿を見て、「担任の先生が、しっかりと指導してルールが定着しているクラスで授業をしたので。4月からは、ルールづくりから始めなければいけない」と記している。また別の実習生は、教育実習における学級経営についての学びについて、次の記述を残している。「やはり、既にある学級に2週間入るだけなので、学級経営をしていくまでにはいかなかったし、保護者と関わる機会はなかった。4月からは一人で学級経営をしなければい

けないので、もっとそれに関することを学ばなければいけないと思った」。この記述にあるように、実地教育Ⅳに限らず他の実地教育科目も、担任教諭が4月から積み上げてきた学級経営を前提にして行われるため、実習生が短期間の実習期間中に学級経営に関与することは難しい。

スタンダード5「評価力」については、教員は単に学習指導をすればよいのではなく、学習指導について評価を行い、子どもの学習成果についても評価し、その結果を次時の授業計画や学習指導に反映していかなければならない。そのためにも教員自身に授業評価の力や子どもの学習成果についての評価力が必要である。ある実習生は、1日の授業を終えた後に「自分なりの評価ができてこそ、今後どう改善していくのか考えられるし、今後接していく保護者への対応にも繋がる」と述べていた。また別の実習生は、授業をやり終えた後に、「授業をやっても、自分がやろうと思っていたことができた部分もあれば、できたと思っても実際にできていない部分もあるので、客観的な評価方法をもっと身につけたいと思った」と述べて、評価方法の修得を求めている。しかし、実地教育において授業をしてもその後の子どもの評価はあまり行われなかったことに触れている実習生は、「授業だけに重きを置きすぎて、評価まで学ぶ機会がなかった」ことを記述しており、実地教育Ⅳにおいて子どもの学習評価まで実習できないという課題を指摘していた。

3) 実地教育Ⅳにおける実習生の事前学修課題

最後に、実習生の事前学修課題について見てみたい。3つめの問いでは、「実地教育Ⅳを経験する前に、自分は何を学んだり、身につけたりしておくべきだったと思いましたか」という問いを設定した。ここでも実習生には、小学校教員養成スタンダードの57項目の中から事前学修課題を選び（複数回答可）、それを選んだ理由を記述させた。学生の回答からは、実習前の学習ニーズを読み取ることができる。この問いの分析結果は、表5-6-5の「事前学修課題」に示した。

事前学修として回答の多かった項目は、「16. 学習指導要領の内容を理解している」（7人）、「19. 教科毎の指導法・指導技術の知識を持っている」（7人）、「1. 子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴を理解している」（6人）、「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」（6人）、「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」（5人）、「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」（5人）であった。

事前に学修しておくべき項目をスタンダードごとに集計してみると、平均回答数が高かった上位3つは、スタンダード5「評価力」（3.00）、スタンダード4「学習指導力」（2.85）、スタンダード3「企画・計画力」（2.60）、スタンダード6「学級経営力」（2.60）であった。

スタンダード5「評価力」は、授業実践に関わるものである。実習生は実地教育Ⅳで、それ以前の実地教育よりも多くの授業を任されることになる。そのため、事前にもっと学修しておくべきであったと認識されているのは、評価の生かし方である。そのことは、授業後に「教えるだけでなく、評価してそれを生かして次の授業を作っていく必要があると感

じた」という記述に代表される。これは授業を単元で受け持った際には必然的に求められることである。第二の課題は、評価に関する知識である。ある実習生は指導案作成時に「評価についての知識が少なく、指導案を作るときに困った」と記述していた。

スタンダード4「学習指導力」において事前にもっと学修しておくべきであったことの第一は、学習指導の内容の知識である。その中でも特に学習指導要領の内容に関する知識が必要であると述べている記述が多い。ある実習生は、授業の指導計画を作成し、授業をする場面で、「教材研究の際に知識が少なく、学習指導要領や既習知識の活用ということができなかった」と記述していたり、「教材研究をする際に、知らなかったことが多いと感じた」と記述している実習生がいた。第二は、教科の指導法・指導技術に関する知識である。ある実習生は、学習指導において「授業で案を考えるものが少なかったので、ほとんど何も分からずに臨んでしまっていた。学習指導方法について、もっと事前に知識があれば、もっと良い授業ができたのではないかと思った」と述懐していた。授業実習を数多く経験する中で、逆に自分の準備不足と能力不足を実感していることが、最初の問いでスタンダード4「学習指導力」、スタンダード5「評価力」で成長した実感を持っている実習生が少ないことの原因であると言えよう。また、事前の学習ニーズとして学習指導の内容の知識や各教科の指導法・指導技術の知識が挙げられていることから、大学での講義・演習等においても、そのことを今まで以上に意識した教育が必要であろう。

スタンダード3「企画・計画力」において最も回答が多かったことは、「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」である。このことについては、指導案作成の時に「実習校の教育方針など、踏まえた上で考えなければいけないことが多かったと思う。学級のことも考え、たった2週間でもしっかり学べるように、事前にしっかり把握しておくべきだった」、「単元の位置づけが分からず授業のめあてを決めるのに苦労した」という記述に代表される。また、指導案の立案の仕方については「指導案を書く際に先生に頼りきりだったので、自分一人でもしっかりと指導案が書けるように勉強しておくべきだった」と記した実習生もいた。さらに、教材研究については、「指導案を書くことが今までたくさんあったが、教材観、児童観、指導観などはあまり書いたことがなかったので、研究授業で考えた時、慣れていない分苦労した」と記述した実習生もおり、事前の能力不足、準備不足を解決するように事前の指導が必要であろう。

スタンダード6「学級経営力」は、小学校においては学級を基盤にして学習指導や生徒指導を行っていくため、実地教育Ⅳで実習を行う際に不可欠な能力であるといえよう。実習生が学級経営に関わる際、「どこまで口を挟んでいいのかわからなかった。先生の意図しているところが分からず、一步引いてしまう部分があった。学級目標や子どもの実態などを聞いておくべきだった」と思ったと記述しており、事前に配属学級での学級経営案について理解させることが必要である。また、自分のクラスの担任の先生が行っている学級経営の様子を見ていた実習生は、「自分ならどんな学級経営を行うか、思い浮かばなかったから。授業でもっと学びたかった」と記している。このことは、大学での学級経営に関する授業

科目の内容的理解が不十分であることを表している。学級経営に関する授業科目の充実に向けて改善を図っていく必要がある。

第7節 小括

本章では、小学校教員養成スタンダードを用いて教育実習カリキュラムの評価を行うために、兵庫教育大学学校教育学部の実地教育科目を評価対象に取りあげ、質問紙調査をもとに小学校教員養成スタンダードと、それに基づく各教育実習科目の実習到達規準を開発し、実習到達規準に照らして実地教育Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳにおける実習生の成果と課題を明らかにしようとした。その分析結果をまとめると、以下のとおりである。

1 小学校教員養成スタンダードの開発

①第一次調査の結果をもとに、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」の必要度を調べた結果、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。

②57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領域の小学校教員養成スタンダードを策定した。

2 小学校教員養成スタンダードに基づく各教育実習科目の実習到達規準の策定

小学校教員養成スタンダードに基づきながら、兵庫教育大学学校教育学部の1～4年次までの教育実習科目において実習生が何をどの程度まで修得すべきかを明確にするために各実習科目の実習指導教諭に質問紙調査を行い、その結果をもとに各教育実習科目の実習到達規準を策定しようとした。その際、5件法で平均値3.50以上というのが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、また平均値4.00以上が到達目標としてかなり妥当性の高い基準値になると考えて項目を抽出した。その結果、以下のことが明らかになった。

①57項目からなる小学校教員養成スタンダードに基づいて実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標を抽出し、その妥当性を各実地教育の目的や内容・方法から検討した結果、平均値が3.50以上の項目は実習到達規準として妥当であると判断できた。具体的には、実地教育Ⅰでは、平均値が3.50以上4.00未満の項目は7項目、4.00以上の項目は3項目が該当した。実地教育Ⅱでは、平均値が3.50以上4.00未満の項目は9項目、4.00以上の項目は14項目が該当した。実地教育Ⅲでは、平均値が3.50以上4.00未満の項目は21項目、4.00以上の

項目は 15 項目が該当した。実地教育Ⅳでは、平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目は 19 項目、4.00 以上の項目は 28 項目が該当した。

②スタンダードごとに実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの到達目標の妥当性を調べた結果、実習指導教諭が大学 4 年間の実習を通して特に修得する必要があると考えているスタンダードは、「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」であった。

3 実習到達規準から捉えた実地教育Ⅰの実習生の成果と課題

実地教育Ⅰの実習到達規準を用いながら、実地教育Ⅰによって実習生がどの程度規準に到達し、実習生の到達度評価がどの程度変化しているのか、また、この実習を通じて実習生はどのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが事前と事後の学修課題であると認識しているのかを明らかにしようとした。

①実地教育Ⅰにおける実習生の到達度については、「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「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」については、ある程度到達していることを認識している実習生が多かった。しかし、「教職意識」の諸項目や「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」については、あまり身につけているとは言えない実習生が多かった。

②実地教育Ⅰにおける実習生の到達度評価の変化については、「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「教職意識」の諸項目については事前と事後の到達度評価に有意差が見られた。しかし、「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」、さらには「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」については、事前と事後の到達度評価に有意差は見られなかった。したがって、実地教育Ⅰの経験は、実習生の「子ども理解力」と「教職意識」の到達度評価に与える影響が大きいと考えられる。

③実地教育Ⅰにおける実習生の成長内容に関する記述を分析した結果、「子どもに対するコミュニケーション力」、「子ども理解力」、「教職意識」が成長したと実感している実習生が多かった。また、実習後の今後の学修課題を記述させると、「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」の内容を挙げる実習生が多かった。さらに、実習前に学んでおくべき課題を記述させると、「子ども理解力」「教職意識」「子どもに対するコミュニケーション力」に関する記述が多かった。特に、実習前までに、特別支援学校の子どものも特性も含めて、年齢や学年毎の発達段階や特性についての専門的な知識・理解を身につけておくことを実習生は求めている。

4 実習到達規準から捉えた実地教育Ⅱの実習生の成果と課題

実地教育Ⅱの実習到達規準を用いながら、実地教育Ⅱによって実習生がどの程度規準に到達し、到達度評価がどの程度変化しているのか、また、この実習を通じて実習生はどのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが自己の事前と事後の学修課題であると認識しているのかを明らかにしようとした。

①実地教育Ⅱの実習生の到達度については、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」で多くの項目がある程度身につけており、特に子どもと接する中で子どもをありのまま理解したり、個々の子どもの特性や違いを理解したり、子どもとの対話的なコミュニケーションを行ったりすることはかなり身につけていた。しかし、子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴についての理解や、その場の状況や子どもの状態にあった対応や指導の冷静な判断に関しては、あまり身につけていなかった。「学習指導力」「学級経営力」「生徒指導力」の各規準項目についてはある程度身につけていた。「教職意識」に関しては、「教師として適切な言葉遣いができる」と「教師としてしっかりとした教育理念・教育観を持っている」があまり身につけていなかったが、それ以外の項目はある程度身につけていた。「自己改善力」については、「自己研鑽への意欲や向上心を持っている」がある程度身につけていたが、「教師として自己の行動を客観的に見ることができる」はあまり身につけていなかった。

②実地教育Ⅱの実習生の到達度評価の変化については、実習生の事後の到達度評価が高かった「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」の項目だけでなく、「企画・計画力」「学習指導力」「学級経営力」「自己改善力」「連携・協働」の項目についても事前と事後の到達度評価の間に有意差があった。ただし、実地教育Ⅱの実習到達規準として策定した項目の中で「子どもに対するコミュニケーション力」の「すべての子どもに平等・公平に接することができる」の項目のみが有意差が認められなかった。

③実地教育Ⅱでの実習生の成長内容に関する記述を分析すると、「子どもに対するコミュニケーション力」、「子ども理解力」、「生徒指導力」、「教職意識」において成長したと実感している実習生は多かった。また、実習後の今後の学修課題を記述させると、「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」などの「子どもに対するコミュニケーション力」、「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」や「子どもが自主的・主体的に活動するように粘り強く指導ができる」などの「生徒指導力」、「教師として適切な言葉遣いができる」などの「教職意識」を挙げる実習生が多かった。さらに、実地教育Ⅱを経験する前に学修しておくべきだった課題を記述させると、「生徒指導力」、「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」に関して記述する実習生が多かった。なかでも、多くの実習生は子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴に関する専門的知識や理解の修得を求めていた。事後学修課題の内容も事前学修課題の内容も実習生の事後の到達度評価の低い項目と符合していた。

5 実習到達規準から捉えた実地教育Ⅲの実習生の成果と課題

実地教育Ⅲの実習到達規準を用いながら、実地教育Ⅲ（小学校教育実習）によって実習生がどの程度実習到達規準に到達し、実習生の到達度評価がどの程度変化しているのか、また、この実習を通じて実習生はどのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが自己の事前と事後の学修課題であると認識しているのかを明らかにしようとした。その結果、以下の点が明らかになった。

- ①実地教育Ⅲによる実習生の事後の到達度については、第一に、実習生は、「子どもに対するコミュニケーション力」を生かして子ども理解を図り、その理解に基づいて学習指導案の作成と教材・教具の準備を行うこと、準備した教材・教具を用いながら1時間の授業のねらいを明確にした学習指導を行うこと、自己研鑽意欲をもって授業後の反省・分析から次の改善策を提示することについては、ある程度身につけていると認識していた。また、学級内の友達関係を理解したり、子どもたちとの信頼関係を築いたりする「学級経営力」や教員として必要な「教職意識」も、ある程度身につけていると認識していた。しかしながら、多くの資質能力は、ある程度身につけているという評価にとどまり、かなり身につけているという評価に至っていなかった。第二に、「子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴」、「学習指導要領の内容」、「各教科内容の知識」、「教材研究」といった専門的な知識・理解があまり身につけていないと評価していた。第三に、子どもたちとの関わりの中で学習指導や生徒指導を行うための実践的な指導力があまり身につけていないと評価していた。
- ②実地教育Ⅲの実習生の到達度評価の変化では、「評価力」「生徒指導力」「教職意識」において3項目のみ有意差が認められなかったが、それ以外の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。実習生の到達度評価で顕著な変化が見られたスタンダードの領域は、「子ども理解力」、「子どもに対するコミュニケーション力」、「企画・計画力」、「学習指導力」、「学級経営力」、「自己改善力」であり、実地教育Ⅲの経験は、それらの領域の項目の到達度評価に与える影響が大きいといえる。
- ③実地教育Ⅲでの実習生の成長内容に関する記述を分析すると、「子ども理解力」「子どもに対するコミュニケーション力」「企画・計画力」「自己改善力」が成長したと感じている実習生は多かった。また、実習後の今後の学修課題を記述させると、「子ども理解力」、授業に必要な知識や子ども主体の授業を行う「学習指導力」、その場の状況や子どもの状態にあった発言や対応を判断する「子どもに対するコミュニケーション力」を挙げる実習生が多かった。さらに、実地教育Ⅲを経験する前に学習しておくべき課題を記述させると、「学習指導力」、「企画・計画力」、「子ども理解力」に関して記述する実習生が多かった。その内実として、学習指導要領の内容理解、各教科内容の知識、教材研究力、学年毎の発達段階やその学年の児童の特性に関する専門的知識・理解を記述している実習生が多かった。

6 実習到達規準から捉えた実地教育Ⅳの実習生の成果と課題

実地教育Ⅳの実習到達規準を用いながら、実地教育Ⅳ（小学校教育実習）によって実習

生がどの程度実習到達規準に到達し、実習生の到達度評価がどの程度変化しているのか、また、この実習を通じて実習生はどのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが事前と事後の学修課題であると認識しているのかを明らかにしようとした。その結果、以下の点が明らかになった。

①実地教育Ⅳの事後の実習到達度については、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の自己評価が高く、「学校経営力」の学級内の子どもたちと関わって信頼関係を築いたり、子どもたちの人間関係を把握したりすることはある程度身につけていると認識しているが、授業等に関係する「企画・計画力」「学習指導力」「評価力」や「生徒指導力」はあまり身につけていない。特に、「学習指導力」における知識・理解の項目の実習到達度は低い。「教職意識」と「自己改善力」はある程度身につけているが、実習到達規準に示す水準ほど高い到達度には達していない。

②実地教育Ⅳにおける事前と事後の到達度評価に有意差が認められたのは、「子ども理解力」と「学習指導力」と「学級経営力」における7項目であった。それ以外の「子どもに対するコミュニケーション力」、「企画・計画力」、「評価力」、「生徒指導力」、「教職意識」、「自己改善力」では事前と事後の到達度評価に有意差は見られなかった。

③実習指導教諭による実習生の到達度評価は、実習生の自己評価に比べると高く、実習到達規準の項目について言えば、6項目を除いて全ての項目で3.50以上の平均値が得られていた。しかし、実習到達規準の水準が高い項目については、すべてが4.00以上の平均値が得られたわけではなかった。実習生の到達度評価よりも実習指導教諭の到達度評価の方が有意に高かった項目は、「学習指導力」「評価力」「教職意識」「自己改善力」に該当していた。

実習指導教諭による実習生の到達度評価をスタンダード毎の合成得点で捉えると、「教職意識」は4.00以上の平均値を示し、「子どもに対するコミュニケーション力」「自己改善力」「子ども理解力」「企画・計画力」「生徒指導力」「学習指導力」は3.50以上の平均値を示した。

④実地教育Ⅳでの実習生の成長内容に関する記述を分析すると、「子どもに対するコミュニケーション力」「教職意識」「企画・計画力」「子ども理解力」が成長したと実感している実習生は多かったが、しかし、「評価力」、「学習指導力」、そして「連携・協働」は成長したと実感した実習生が少なかった。また、実習後の今後の学修課題を記述させると、半年後に小学校教師としての入職を見据えて、保護者や同僚教師との「連携・協働」、教科指導や生活指導の基盤となる「学級経営力」、「評価力」が重要であると実感した実習生が多かった。さらに、実地教育Ⅳを経験する前に学修しておくべき課題を記述させると、「評価力」、「学習指導力」、「企画・計画力」、「学級経営力」を記述する実習生が多い。その内実として評価の生かし方、評価に関する知識、学習指導の内容に関する知識、教科の指導法・指導技術に関する知識、指導案作成や教材作成の能力、学級経営に関する知識の修得を実習生は求めている。

【註及び引用文献】

- 1) 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（答申）、2006年。
- 2) 教育職員養成審議会「第一次答申：新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、1997年。
- 3) 国立大学協会教員養成制度特別委員会『大学における教員養成—教員養成の現状と将来—』、1992年、33-34頁。
- 4) 横浜国立大学の横浜スタンダードについては、横浜国立大学教育人間科学部『初等教育フィールドワーク研究「研究ノート」』、2007年に詳しい。鳴門教育大学については、授業実践力評価スタンダードや授業展開力・評価力評価スタンダードを参照されたい。
(http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0555_gp/pdf/standard/jissen.pdf)
(http://www.naruto-u.ac.jp/05_kyoumu/0555_gp/pdf/standard/tenkai.pdf)
また、島根大学教育学部では、『プロファイルシートワークブック』を開発し、1年次生から到達目標に照らして自分の資質能力について自己評価をさせている。北海道教育大学では、2005(平成17)年度の教員養成GPの選定を得て、「教育実践改善チェックリスト」を開発している。
- 5) 教育実習の評価に関して、黒崎は1997(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(黒崎東洋郎『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、2002年、143-150頁)。丹沢他は実習中に形成されるべき授業力として授業構想力と授業展開力を構成内容とした教育実習到達目標段階表を開発しているが、4年間の教育実習科目の実習到達規準を示したのではなく、また、それらの到達目標に基づく実習成果は明らかにされていない(丹沢哲郎・三浦和尚・加藤寿朗・日野克博・品川弘樹・田頭良博・山田仙人「教育実習到達目標段階表の開発と試行—体系的な教育実習指導のあり方を模索して—」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、2000年、83-102頁)。また、中井他は大学で身につけるべき目標資質能力を明確にした上で、3年次の教育実習後に実習生の到達度を明らかにしているが、大学4年間の教育実習科目における実習生の到達度は明らかにされていない(中井隆司・日野圭子・小柳和喜雄・松川利広・井村健・石川元美・木村公美「アセスメントによる教員養成カリキュラム改善モデルの開発」日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第25集、2007年、227-241頁)。
- 6) 上野ひろ美「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、2001年、45-46頁。
- 7) 高橋 勝『子どもの自己形成空間—教育哲学的アプローチ』川島書店、1992年、74-79頁。
- 8) 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師—教師学への誘い』金子書房、1998年、

- 3 頁。
- 9) 上掲書、15-20 頁。
 - 10) 上掲書、28-29 頁。
 - 11) 上掲書、42-44 頁。
 - 12) 上掲書、55-70 頁。
 - 13) 児島邦宏『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、1990 年、102 頁。
 - 14) 唐澤 勇『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、1995 年、45 頁。
 - 15) 平沢 茂「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、1989 年、292-294 頁。
 - 16) 佐藤 学『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房、1997 年、69-72 頁。
 - 17) 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学び合う共同体』東京大学出版会、1996 年、163-171 頁。
 - 18) 市川伸一「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、2006 年、10 頁。
 - 19) 実地教育Ⅰの実習到達規準は、第 5 章第 2 節の分析結果によるものであり、実習指導教諭が回答した到達目標としての妥当性の平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目については、表 5-3-1 の項目番号の前に「*」を付した。また、その平均値が 4.00 以上の項目については表 5-3-1 の項目番号の前に「**」を付した。
 - 20) 実地教育Ⅱの実習到達規準は、第 5 章第 2 節の分析結果によるものであり、実習指導教諭が回答した到達目標としての妥当性の平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目については、表 5-4-1 の項目番号の前に「*」を付した。また、その平均値が 4.00 以上の項目については表 5-4-1 の項目番号の前に「**」を付した。
 - 21) 実地教育Ⅲの実習到達規準は、第 5 章第 2 節の分析結果によるものであり、実習指導教諭が回答した到達目標としての妥当性の平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目については、表 5-5-1 の項目番号の前に「*」を付した。また、その平均値が 4.00 以上の項目については表 5-5-1 の項目番号の前に「**」を付した。
 - 22) 実地教育Ⅳの実習到達規準は、第 5 章第 2 節の分析結果によるものであり、実習指導教諭が回答した到達目標としての妥当性の平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目については、表 5-6-1 の項目番号の前に「*」を付した。また、その平均値が 4.00 以上の項目については表 5-6-1 の項目番号の前に「**」を付した。表 5-6-3 に記した実習到達規準についても同様である。

第6章 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準と実地教育科目の評価

前章では、教員養成の質保証の観点から、社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習（実地教育Ⅱ）を組み込んだ兵庫教育大学学校教育学部の実地教育科目が、小学校教員として最小限必要な資質能力を形成する上でどの程度寄与できているのかを明らかにするために、小学校教員養成スタンダードを開発し、それに基づいて各実地教育科目の実習到達規準を策定した上で、それを用いて各実地教育科目においてどの程度その資質能力を身につけることができたのかを学生に自己評価させて各実地教育科目の成果と課題を分析した。

しかし、兵庫教育大学学校教育学部は、初等教育教員養成課程として小学校教員養成と幼稚園教員養成の両方を行っており、実地教育科目では学生が3年次から小学校での教育実習と幼稚園での教育実習に分かれて実施している。このように、幼稚園教諭免許状を取得する学生も小学校教諭免許状を取得する学生と同様に1年次から4年次までの実地教育科目を必修で履修していることから、教員養成の質保証の観点から、幼稚園教員として最小限必要な資質能力が各実地教育科目の実習経験によってどの程度身につけることができているのかを分析し、明らかにする必要がある¹⁾。

ところが、これまで養成段階において幼稚園教員として身につけるべき最小限必要な資質能力はどのように示されてきたのか。かつて、1997（平成9）年の教育職員養成審議会第一次答申では、養成段階で身につけるべき「最小限必要な資質能力」を「採用当初から教科指導、生徒指導等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」²⁾と記されたが、その資質能力の具体については不明確であった。後に、2006（平成18）年7月の中央教育審議会答申において「教職実践演習」の「到達目標及び目標到達の確認指標例」として最小限必要な資質能力が示されたが、その内容の大部分は小学校以上の学校段階の教員を中心に示した資質能力であり、幼稚園教員の専門性を意識した資質能力ではなかった。そのため、養成段階において幼稚園教員として身につけるべき最小限必要な資質能力とは何かが曖昧なままで、その資質能力の明確化は、教員養成を行う各大学に委ねられているのが実情である。

また、幼稚園教員養成スタンダードに関わって先行研究を調べた結果、現職教員や管理職教員を含めた幼稚園教員に求められる専門性を示した研究は存在するが³⁾、養成段階の学生が身につけるべき資質能力を示した研究はなかった。また、幼稚園教育実習の成果に関する先行研究では、教育実習評価票を用いて実習園の評価と実習生の自己評価を比較し、実習指導の課題を明らかにしようとした研究は多くあるが⁴⁾、学部卒業時の幼稚園教員養成スタンダードから策定した実習到達規準を用いて実習生がどの程度資質能力を身につけることができたのかを明らかにした研究は見当たらなかった。さらに、実習生の自由記述から幼稚園教育実習における学修内容を明らかにしている研究は散見されるが⁵⁾、実習生が教育実習を通してどの程度資質能力について成長できたと感じたのか、また、事前にどのよ

うな資質能力を身につけておく必要があり、事後には何を学び、どのような資質能力を身につける必要があると考えているのかといった教育実習科目の成果と課題について明確にしている研究も見当たらなかった。

そこで、本章では、大学 4 年間で幼稚園教員として身に付けるべき最小限必要な資質能力を示した幼稚園教員養成スタンダードを質問紙調査から開発し、それに基づいて兵庫教育大学学校教育学部の 1 年次から 4 年次までの幼稚園教育実習科目（実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳ）の実習到達規準を策定する。その実習到達規準に基づき各実地教育科目を通して実習生にどの程度資質能力が身につけているのかを自己評価させ、各実地教育科目における実習生の資質能力形成の成果と学修課題を明らかにしたい。まず、第 1 節では、大学 4 年間でどのような実践的資質能力をもった幼稚園教員を養成すべきかについて、全国規模で国公立幼稚園教諭と幼稚園教諭一種免許状の課程認定を受けている大学・学部の教員を対象に質問紙調査を実施し、それを手がかりに幼稚園教員養成スタンダードを開発する。第 2 節では、幼稚園教員養成スタンダードに基づいて、兵庫教育大学学校教育学部の 1 年次から 4 年次までの幼稚園教育実習科目（実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳ）において実習生にどのような資質能力を修得させるべきかを明確にするために、各実地教育科目の実習指導教諭に質問紙調査を行い、それを手がかりにして実地教育科目の実習到達規準を開発する。第 3 節では、幼稚園教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅰの実習到達規準を用いて、実地教育Ⅰの実習によって実習生の到達度評価がその基準にどの程度到達でき、事前と事後でどの程度変化しているのか、また、その実習を通してどのような資質能力が成長し、事前と事後でどのような資質能力を身につけることが自己の学修課題であると実習生が認識しているのかを明らかにする。第 4 節では、幼稚園教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅲの実習到達規準を用いて、実地教育Ⅲの実習によって実習生の到達度評価がその規準にどの程度到達でき、事前と事後で実習生の到達度評価がどの程度変化しているのか、また、実習指導教諭による実習生の到達度評価との比較によって実習生の事後の到達度評価がどの程度異なっているのかを明らかにする。さらに、その実習を通してどのような資質能力が成長し、事前と事後でどのような資質能力を身につけることを自己の学修課題であると実習生は認識しているのかを質問紙調査から明らかにする。第 5 節では、幼稚園教員養成スタンダードに基づいて策定した実地教育Ⅳの実習到達規準を用いて、実地教育Ⅳの実習によって実習生の到達度評価がその規準にどの程度到達し、事前と事後で実習生の到達度評価がどの程度変化しているのか、また、実習指導教諭による実習生の到達度評価との比較によって実習生の事後の到達度評価がどの程度異なっているのかを明らかにする。さらに、その実習を通してどのような資質能力が成長し、事前と事後でどのような資質能力を身につけることが自己の学修課題であると実習生は認識しているのかを質問紙調査から明らかにする。第 6 節では、本章の各節で得られた分析結果をまとめる。

第1節 幼稚園教員養成スタンダードの開発

1 研究の方法

(1) 第一次調査—予備調査—

第一次調査（予備調査）として幼稚園教員養成スタンダードの項目内容を作成するために、全国規模で48幼稚園（国立大学附属幼稚園16園、公立幼稚園16園、私立幼稚園16園）をサンプリングし、2008（平成20）年7月～8月に質問紙調査を実施した。この調査では、「幼稚園教諭一種免許状を取得し、大学を卒業した学生が、その年の4月に幼稚園教諭として就職し、担任をすると仮定するならば、大学卒業時までどのようなことを身につけ、どの程度できることが必要だと思いますか」という設問について、幼稚園教諭が回答しやすいように、あらかじめ柱立て（①幼児理解、②幼児へのかかわり方や指導援助、③保育内容に関わる知識・技術、④保育計画、⑤保育者としての態度・意識、⑥保護者や地域とのかかわり、⑦その他）を示し、自由記述での回答を求めた。質問紙は1園につき5部ずつ園長宛に郵送し、教諭が回答した後、各自質問紙を内封筒に入れて一括回収・返送を園長に依頼した。回答者は83名であった。

回答された自由記述は、記述内容について共同研究者があらかじめ立てた資質能力の柱立てに沿って整理し、第二次調査用に53の実践的資質能力の項目を作成した。

(2) 第二次調査—本調査—

53の実践的資質能力の項目を用いて、2008（平成20）年12月～2009（平成21）年1月に国立附属幼稚園34園の教諭158名、公立幼稚園150園の教諭450名、私立幼稚園150園の教諭450名と、幼稚園教員養成（一種免許状）に携わる国立大学教員139名、私立大学教員303名の合計1,500名を対象に郵送質問紙法による質問紙調査を実施した。対象者のサンプリングは、幼稚園教諭に関しては『2008年度版 全国学校総覧』よりランダムサンプリング法を用いて選定した。大学教員に関しては、『文部科学省国立大学法人等職員録』及び『日本保育学会会員名簿』より該当者を選定した。この調査では「幼稚園教諭一種免許状を取得した新卒の学生が翌月の4月に幼稚園教諭として就職し、担任をすると仮定した場合に、大学卒業時までどのような資質能力を身につけることがどの程度必要と思われるか」という設問を設け、53項目について4件法（「1.必要でない」「2.やや必要である」「3.かなり必要である」「4.非常に必要である」）で回答を求めた。最終的に回収できた回答者数は866名（57.7%）で、そのうち完全回答（属性を除く）であった720名（48.0%）のデータを分析で用いた。720名の属性は、表6-1-1、表6-1-2、表6-1-3に示すとおりである。

表6-1-1 回答者の性別

	N	%
男性	117	16.5
女性	593	83.5

(注)N=720 ただし、無答は省いた。

表6-1-2 回答者の所属先

	N	%
国立附属幼稚園	107	15.0
公立幼稚園	270	38.0
私立幼稚園	180	25.3
国立大学	51	7.2
私立大学	103	14.5

(注)N=720 ただし、無答は省いた。

表6-1-3 回答者の年齢

	N	%
20歳代	122	17.1
30歳代	144	20.2
40歳代	171	24.0
50歳代	192	27.0
60歳代	83	11.7

(注)N=720 ただし、無答は省いた。

2 研究の結果

(1) 幼稚園教員養成スタンダードの構成項目の選定

まず、大学卒業時に幼稚園教員として求められる資質能力について、53項目の中から特に必要度の高い項目を析出した。その基準として、①4件法のうち「かなり必要」と「非常に必要」に回答した割合が50%以上であることと、②4件法による回答の平均値が2.5以上であることの二つを設定して検討した。その結果、「(24)幼児の食育に関する知識を持っている」と「(45)地域の行事には進んで参加するなど、地域の人々と積極的に関わろうとする」の2項目を除く51項目が基準を満たしていた。このことから、51項目を特に必要度の高い資質能力の項目と判断し、幼稚園教員養成スタンダードの構成項目とした。

(2) 幼稚園教員養成スタンダードの作成

この51項目を複数の下位領域からなる幼稚園教員養成スタンダードとして構造的に把握する手掛かりを得るために、因子分析（最尤法、オブリミン回転）を行い⁶⁾、因子の解釈可能性を考慮して8因子を抽出した（表6-1-4）。それぞれの因子は、幼児理解と幼児へのかかわり方や指導・援助を表す「幼児理解・援助力」（第Ⅰ因子）、幼稚園教員が保育を遂行する上で必要な基本的態度や能力を表す「教職の基礎的遂行力」（第Ⅱ因子）、保育内容を展開するために必要な能力・知識を表す「保育内容の展開力」（第Ⅲ因子）、保育の評価に関わる能力・知識を表す「保育評価力」（第Ⅳ因子）、保育者としての専門性や職能

表6-1-4 大学卒業時まで身に付けるべき幼稚園教員としての資質能力の因子分析結果

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
(2) 個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる。	.83	-.11	-.01	.03	-.06	.02	-.03	-.09
(1) 幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる。	.80	-.07	-.02	-.02	-.04	.06	.02	-.06
(3) 幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる。	.76	-.04	-.09	-.01	-.00	-.04	-.08	-.07
(14) 幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる。	.55	.04	.01	-.08	-.02	-.11	-.04	-.07
(13) 幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わりができる。	.54	.02	.18	-.06	-.04	-.11	-.02	.03
(4) 幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる。	.50	.08	.02	.06	.01	-.04	-.07	-.21
(10) 幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧に関わりができる。	.48	.12	-.02	-.05	.02	-.18	-.02	-.03
(11) 幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる。	.43	.07	.17	.09	.09	-.16	-.28	.03
(9) 状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる。	.37	.04	.06	-.09	-.06	-.00	-.05	-.12
(12) 目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わりができる。	.37	.26	.11	-.10	.22	-.16	.18	.03
(8) 先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる。	.34	.16	.01	-.21	.12	-.01	.26	-.12
(35) 社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる。	-.11	.75	.05	.03	.06	.01	-.07	-.07
(38) 他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする。	.03	.67	.00	-.08	-.02	-.08	.07	.02
(34) 心身共に良好な状態であるように自己管理ができる。	-.04	.66	.01	-.03	.02	.00	.05	-.13
(39) 一つのチームとして園の保育に取り組むことができる。	.10	.64	.02	-.03	-.17	-.07	-.10	.16
(37) 常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる。	-.01	.63	.08	.02	-.08	-.04	-.00	.01
(40) 困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる。	.10	.57	-.04	-.06	-.31	-.03	-.04	.04
(33) 保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている。	.01	.50	.00	-.09	-.03	-.01	-.11	-.05
(15) 幼児に公平・公正な態度で関わりができる。	.16	.43	.07	-.10	.20	-.10	.11	.01
(16) 幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる。	.07	.38	.23	.00	.17	-.11	.02	-.07
(48) 保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる。	-.09	.37	.01	-.12	.04	-.33	.10	-.08
(20) 音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている。	-.00	-.05	.85	.10	.05	-.03	-.15	-.04
(19) ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている。	-.10	.12	.83	.06	.05	-.01	-.06	.08
(21) 自然や自然物と関わり、保育に活用することができる。	.15	-.10	.56	-.12	-.16	-.01	-.05	-.02
(18) 絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている。	-.00	.04	.51	-.17	.05	-.04	.15	-.09
(17) 保育内容の知識に基づき、教材研究ができる。	.12	.01	.40	-.09	-.07	.09	-.02	-.23
(23) 保育内容に活用できる得意な分野を持っている。	-.01	.08	.39	-.10	-.14	.03	.14	-.14
(22) 教材を再構成できる柔軟性がある。	.19	-.09	.34	-.24	-.16	-.00	-.11	.03
(31) 自らの保育を振り返り、反省・評価ができる。	-.07	-.02	-.02	-.92	.04	-.09	.03	.01
(32) 保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる。	.06	.07	.01	-.71	-.04	-.04	-.10	.09
(30) 観察や記録の方法について理解している。	-.03	.03	.11	-.37	-.03	.05	-.17	-.30
(29) 幼児の姿や発想を大切にし、臨機応変に計画を修正することができる。	.28	-.02	.06	-.33	-.08	-.12	-.28	.09
(42) 社会参加活動等を通じて多様な人々との出会いや経験を深めようとする。	.02	.31	.04	-.06	-.57	-.02	.04	-.05
(36) 自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする。	.14	.28	.09	-.09	-.44	.03	.02	-.10
(44) 幼稚園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする。	.04	-.09	.16	.01	-.39	-.30	-.07	-.12
(41) 研修に積極的に参加して、保育者としての専門性を高めようとする。	-.08	.37	-.04	-.09	-.37	-.12	.00	-.20
(46) 保護者との会話を大切にし、積極的に関わりができる。	.01	-.06	-.03	-.02	-.01	-.84	-.05	-.04
(47) 保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる。	.04	.12	-.05	-.07	.07	-.73	.06	.00
(49) 保護者や地域の人々との関わりから学び、それを自らの保育に生かそうとする。	.09	.04	.14	-.02	-.39	-.41	.07	-.01
(43) 保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする。	.07	-.03	.04	-.09	-.35	-.40	-.09	-.04
(26) ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる。	.06	.18	.07	-.18	.14	-.01	-.60	-.21
(27) 幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる。	.26	.06	.08	-.22	.05	-.04	-.49	-.08
(28) 季節の変化や行事の内容を考慮して、指導計画を立てることができる。	.17	.13	.20	-.13	-.05	-.04	-.46	-.06
(25) 教育課程や長期、短期の指導計画の関連性について理解している。	.12	.00	.11	-.18	-.01	-.01	-.37	-.29

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
(5) 幼児期の発達の特性について理解している。	.08	.01	.00	.00	.08	-.04	.01	-.72	
(6) 幼児の身体の発育や病気について理解している。	.07	.01	.03	.08	-.05	-.03	-.00	-.72	
(7) 特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している。	.21	-.03	.02	.04	-.08	-.02	-.08	-.55	
(52) 幼稚園教育要領の内容を理解している。	.01	.07	.07	-.19	-.03	-.08	-.05	-.40	
(53) 幼稚園と保育所や小学校との連携に関する知識を持っている。	.06	.02	.12	-.10	-.21	-.07	-.13	-.34	
(50) 事務的な仕事や園内整備等の仕事について理解している。	.02	.02	.25	.02	-.11	-.18	-.23	-.19	
(51) 危機管理の意識を持っている。	.07	.11	.11	-.06	-.05	-.22	-.06	-.18	
因子間相関	I	—							
	II	.23	—						
	III	.36	.36	—					
	IV	-.45	-.45	-.41	—				
	V	-.12	-.14	-.21	.19	—			
	VI	-.43	-.46	-.33	.42	.23	—		
	VII	-.29	.03	-.30	.17	.21	.15	—	
	VIII	-.48	-.29	-.45	.35	.22	.29	.23	—

を高めようとする態度や能力を表す「職能向上力」（第V因子）、保護者や地域との関わりや連携を積極的に行おうとする幼稚園教員の態度や能力を表す「保護者・地域等との連携力」（第VI因子）、保育の企画や指導計画に関する知識や能力を表す「保育企画・計画力」（第VII因子）、幼稚園教員として必要な専門的知識を表す「専門的知識」（第VIII因子）と解釈できた。

次に、幼稚園教員養成スタンダードの下位領域と項目の確定を試みた。その際、スタンダードのそれぞれの下位領域をパフォーマンス（教員の職務遂行に必要とされる知識、態度、遂行を含んだ能力）の観点から設定した。これは、米国の教員養成スタンダードである INTASC(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium)のコア・スタンダードなどでも、下位領域はパフォーマンスに基づいて構成されているためである⁷⁾。先の因子分析結果を見ると、第II因子から第VII因子まではそのようなパフォーマンスを表す内容になっていると判断できるので、スタンダードの下位領域として位置づけ、さらに以下のような修正を加えた。その上で、最終的なスタンダード作成に当たっては、因子負荷量等を考慮しながら、各項目の内容を吟味し、すべての項目が各下位領域に含まれるよう位置づけた。

修正の一つめは、第I因子の「幼児理解・援助力」についてである。この因子は、幼児理解に関する項目(1)、(2)、(3)、(4)、(8)と幼児への指導・援助に関する項目(9)、(10)、(11)、(12)、(13)、(14)の二つの要素から構成されており、実際の保育においては、幼児を理解することと幼児に対して指導・援助することが密接に関連して捉えられていることを示している。確かに、これら二つの要素の関連は深いが、それぞれは異なる資質能力を表していると考えられるので、スタンダード作成にあたっては「幼児理解力」と「幼児への指導・援助力」という独立した領域として位置づけておくことが望ましいと判断した。

もう一つの修正は、第VIII因子の「専門的知識」についてである。この因子は幼稚園教員として必要な専門的知識に関する項目のみから構成されている。スタンダードの下位領域

は、知識だけでなく態度、遂行をも含むパフォーマンスの領域として設定したので、今回のスタンダード作成にあたっては、この因子は独立した領域とはせずに、項目(5)、(6)、(7)を「幼児理解力」の領域の項目とするなど、関連するそれぞれの領域の項目として位置づけた。

以上の検討の結果、最終的に表 6-1-5 に示すように、「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」「保育計画力」の 8 領域 51 項目からなる幼稚園教員養成スタンダードを作成した⁸⁾。なお、各下位領域の下位尺度の内的整合性を検討するために α 係数を算出したところ、いずれの領域も高い値が得られており、十分な内的整合性が示された。

3 幼稚園教員養成スタンダードに関する考察

上に示した幼稚園教員養成スタンダードについて、現行の幼稚園教育要領等の内容に照らしながら、その実践的資質能力の必要性を以下に考察する。

(1) 幼児理解力

幼児理解力とは、幼児の育ちの特性や、その心持ち・思いを理解し、そこからその幼児がどのように人とかかわり、集団の中で生きていくかを理解する力である。

幼稚園における教育は、幼稚園教育要領の総則にあるように、「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成」することによって行われるものであり、深く幼児を理解できることは教員として最も基本的な資質能力であると言えよう。その際、まず全体的な傾向として幼児の心身両面の発達を捉えると同時に、特別な支援を必要とする幼児の特徴を理解することによって、適切な保育をすることができること（項目(5)、(6)、(7)）、また、一人一人の興味・関心や意欲のもち方、その幼児の人とのかかわりや集団の中での育ちなどを理解し、その上で先入観をもたずに幼児のありのままの姿を捉えようとするのが重要である（項目(1)、(2)、(3)、(8)）。そして常に保育者として、幼児の行動や態度について自分なりに分析し、さらに省察を深めていく必要がある（項目(4)）。

(2) 幼児への指導・援助力

幼児への指導・援助力とは、幼児の主体性を大切にしつつ、一人一人の状況やニーズに応じて適切な指導・援助ができる力である。

幼稚園教育要領の総則には、「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行う」とあり、個々の幼児と心を通わせ、その幼児に応じた丁寧な対応が不可欠であるとともに、そうしたかかわりを教員自身が主体的に行うことが重要である（項目(10)、(12)）。また、保育する上で、教員は個と集団のそれぞれを指導・援助していかななくてはならない。そのために、教員は幼児が主体的であり自立している中で、園での生活や活動に満足感を得るようにかかわり、集団としてのまとまりのある指導ができるようになるべきである（項目(11)、(13)、(14)）。幼

表6-1-5 大学卒業時に幼稚園教員として求められる資質能力及び基礎統計量

	必要でない	やや必要	かなり	非常に必要	Mean	SD
1) 幼児理解力($\alpha = .86$)						
(8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる。	0.4	6.3	93.3		3.55	0.63
(1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる。	0.7	19.0	80.3		3.20	0.76
(3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる。	0.8	20.6	78.6		3.14	0.76
(2)個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる。	0.7	25.1	74.2		3.03	0.76
(4)幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる。	0.8	27.1	72.1		2.98	0.76
(5)幼児期の発達の特徴について理解している。	0.4	16.3	83.3		3.21	0.72
(6)幼児の身体の発育や病気について理解している。	0.4	28.6	71.0		2.92	0.72
(7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している。	0.4	29.9	69.7		2.93	0.74
2) 幼児への指導・援助力($\alpha = .83$)						
(12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるることができる。	0.6	5.4	94.0		3.57	0.62
(10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる。	0.8	14.2	85.0		3.23	0.72
(14)幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる。	0.7	21.5	77.8		3.08	0.74
(13)幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わるることができる。	1.0	20.7	78.3		3.03	0.71
(9)状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる。	1.0	22.1	76.9		3.00	0.71
(11)幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる。	1.1	26.3	72.6		2.99	0.76
3) 教職の基礎的遂行力($\alpha = .87$)						
(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする。	0.4	1.0	98.6		3.72	0.50
(34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる。	0.4	3.2	96.4		3.64	0.57
(48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる。	0.7	2.8	96.5		3.67	0.57
(35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる。	0.4	4.0	95.6		3.63	0.58
(15)幼児に公平・公正な態度で関わるることができる。	0.7	6.4	92.9		3.56	0.65
(39)一つのチームとして園の保育に取り組むことができる。	0.6	4.6	94.8		3.54	0.61
(37)常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる。	0.7	5.3	94.0		3.54	0.63
(33)保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている。	0.8	6.7	92.5		3.53	0.66
(16)幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる。	0.4	6.3	93.3		3.50	0.63
(40)困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる。	0.3	6.9	92.8		3.41	0.63
(51)危機管理の意識を持っている。	0.7	17.8	81.5		3.15	0.73
(50)事務的な仕事や園内整備等の仕事について理解している。	1.5	42.9	55.6		2.68	0.73
4) 保育内容の展開力($\alpha = .84$)						
(18)絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている。	0.4	13.3	86.3		3.20	0.67
(23)保育内容に活用できる得意な分野を持っている。	1.3	26.8	71.9		3.02	0.79
(17)保育内容の知識に基づき、教材研究ができる。	0.3	21.4	78.3		3.01	0.68
(19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている。	0.3	33.2	66.5		2.86	0.72
(21)自然や自然物と関わり、保育に活用することができる。	0.4	31.5	68.1		2.84	0.68
(22)教材を再構成できる柔軟性がある。	1.3	34.2	64.5		2.83	0.75
(20)音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている。	0.8	36.7	62.5		2.74	0.68

	必要でない	やや必要	かなり+非常に必要	Mean	SD
5) 保育評価・改善力($\alpha = .79$)					
(31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる。	0.7	8.2	91.1	3.38	0.67
(32)保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる。	0.8	14.2	85.0	3.23	0.72
(29)幼児の姿や発想を大切に、臨機応変に計画を修正することができる。	1.1	25.3	73.6	3.00	0.76
(30)観察や記録の方法について理解している。	0.8	26.1	73.1	2.93	0.71
6) 職能向上力($\alpha = .80$)					
(41)研修に積極的に参加して、保育者としての専門性を高めようとする。	0.8	10.6	88.6	3.32	0.69
(36)自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする。	0.8	18.8	80.4	3.08	0.70
(42)社会参加活動等を通じて多様な人々との出会いや経験を深めようとする。	1.1	24.7	74.2	3.00	0.75
(49)保護者や地域の人々との関わりから学び、それを自らの保育に生かそうとする。	1.7	24.9	73.4	2.95	0.74
7) 保護者・地域等との連携力($\alpha = .79$)					
(47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる。	1.0	4.0	95.0	3.53	0.62
(46)保護者との会話を大切に、積極的に関わることができる。	1.0	10.1	88.9	3.32	0.69
(43)保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする。	1.3	26.9	72.8	2.94	0.74
(53)幼稚園と保育所や小学校との連携に関する知識を持っている。	1.3	38.5	60.2	2.73	0.71
(44)幼稚園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする。	1.8	41.0	57.2	2.68	0.71
8) 保育計画力($\alpha = .86$)					
(26)ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる。	0.7	28.1	71.2	2.94	0.73
(27)幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる。	1.0	28.6	70.4	2.92	0.74
(28)季節の変化や行事の内容を考慮して、指導計画を立てることができる。	1.5	34.4	64.1	2.77	0.70
(25)教育課程や長期、短期の指導計画の関連性について理解している。	0.8	35.6	63.6	2.81	0.73
(52)幼稚園教育要領の内容を理解している。	0.7	14.9	84.4	3.22	0.72
除外項目					
(45)地域の行事には進んで参加するなど、地域の人々と積極的に関わろうとする。	3.8	46.9	49.3	2.55	0.71
(24)幼児の食育に関する知識を持っている。	1.9	49.0	49.1	2.55	0.66

(注)「必要でない」「やや必要」「かなり+非常に必要」の値は、%を表す。項目番号は、調査票で用いた番号をそのまま用いた。

稚園教育要領の領域「人間関係」においても「一人一人を生かした集団を形成しながら人とかわる力を育てていくようにする」とあり、個の自立と協同する集団とは互いに高め合う関係になればならないと考えられる。同時に、教員が指導・援助する際には個々の状況やニーズに柔軟に対応することが求められているのである(項目(9))。

(3) 教職の基礎的遂行力

教職の基礎的遂行力とは、保育専門職としての使命感や責任感、謙虚さとともに、社会人としての常識的態度と同僚との協働志向をもって園の保育に取り組むことができる教職の基本的態度とでもいうべき力である。

幼稚園教育要領の総則にあるように、幼児教育は「生涯にわたる人格の基礎を培う」重要なものである。教員には、保育者としての使命感と誇り、粘り強さ、同僚との協働が不可欠である(項目(33)、(39)、(40))。その職責遂行にあたっては、自らの責任を自覚して心身共に良好な状態で、幼児、保護者、地域住民にかかわっていかなければならない。そのためにも自己管理を徹底して心身の健康を維持し(項目(34))、社会人としての常識的かつ積極的な態度を心がけたい(項目(35)、(37)、(48))。他者の意見や忠告に耳を傾ける謙虚さも必要である(項目(38))。

また、幼児は教員の姿から生活習慣や礼儀作法、規範意識を学ぶことから、教員自らが公平・公正な態度と正しい言葉遣いで保育に臨むことが求められる(項目(15)、(16))。そして、日々幼児の命を預かっていることを自覚して、安全への配慮や危機管理を怠らない姿勢も大切である(項目(51))。さらに、事務処理のみならず、子どもを取り巻く園内美化・整備といった園務はすべての幼稚園教員が取り組むべき重要な職務であるので、理解が必要である(項目(50))。

(4) 保育内容の展開力

保育内容の展開力とは、保育内容の知識と保育に関わる技術を持ち、その知識・技術を教材研究や実際の保育に活用することができる力である。

保育内容は、幼稚園教育要領では、基本的な考え方が示されているが、目の前の幼児の興味・関心にあわせて、幼児の気持ちに則した内容的展開力が必要となってくる。もちろん基礎的技術はもっていないとてはならないが、さらに工夫を加えてバリエーションをもてるようにできる力が期待される。まず、保育技術として、保育内容の知識に基づき、教材研究ができることであり(項目(17))、その他、音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っていることやピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っていることである(項目(19)、(20))。さらに、自然や自然物とかかわり、保育に活用することができることである(項目(21))。これは、教員自らが幼児にふさわしい教材をつくりだせる力を持つことを指している。また、そのためには、保育内容に活用できる得意な分野を持っていることが必要であり(項目(23))、さらに絵本、歌、製作、運動遊び等に関しても、ただ教材として学び教えるだけのものではなく、その面白さを知っていることである(項目(18))。このことは、教材を再構成できる柔軟性があるということであり(項目(22))、教材を作り直し、工夫ができる力を持ちあわせているかどうか、ということになる。このように、保育内容の方法に関する基礎的な技術を獲得した上で、幼児にふさわしい教材を再構築する柔軟性、さらにそのことを幼児と共に自らも楽しめる力を持つことである。

(5) 保育評価・改善力

保育評価・改善力とは、教員が観察や記録の取り方を理解し、自らの保育を反省・評価したり、保育中の幼児の様子を捉えて柔軟に保育の計画を修正したりするなどして、そこで得られた評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる力である。

幼稚園教育要領では、指導計画の作成に当たっての一般的な留意事項として、「幼児の実態及び幼児を取り巻く状況の変化などに即して指導の過程についての反省や評価を適切に行い、常に指導計画の改善を図ること」が述べられている。このような反省や評価を適切に行うための前提として、まず保育を観察し記録する方法について理解しておくことが必要である(項目(30))。次に、観察し記録にとどめた事実について、反省し評価を行う力が求められる(項目(31))。また、保育の過程においては、保育の計画を固定的に捉えず、幼児の姿や発想を大切にしながら、その状況に応じて臨機応変に計画を修正していく力も必要とされる(項目(29))。反省・評価とは、ねらいに基づき、日々の保育の成果と課題を明確にし、抽出することである。そのことが、保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことに繋がっていく(項目(32))。つまり、成果や課題が明確になれば、次の保育についての見通しが立ち、指導計画が改善されることになる。養成段階の課題として、こうした良き循環を成立させる鍵は、具体的なねらいを設定できるかという点であろう。

(6) 職能向上力

職能向上力とは、教員自らが社会や自然、同僚教員、保護者・地域の人々とのかかわりから積極的に学び、研修や社会参加活動等を通じて保育者としての専門的職能を高めることができる力である。

『幼稚園教育要領解説』において、「自ら環境にかかわる教師の姿は幼児のモデルとして重要な意味を持っている」⁹⁾とあるように、幼児に社会や自然とのかかわり方やその地域の文化等の特性を学ばせるためには、まず教員がそうした社会や自然へのかかわり方を身につけたり、地域の実態や特性に触れて、幼児へのモデルとして範を示す必要がある。また、「教師間で連携する姿や保護者とのかかわる姿なども幼児へ影響を及ぼすことになる」¹⁰⁾と強調されている。このことから、自然や社会、地域に興味・関心を持って、保護者・地域とのかかわりから学び、それを自らの保育に生かすことは、幼稚園教員にとって重要な能力である(項目(36)、(42)、(49))。さらに、教員の役割を果たすためには幼稚園教育の専門性を磨くことが必要であり、その「専門性を高め合う場が園内研修である」¹¹⁾と指摘されている。したがって、積極的に研修に参加して、保育者としての専門性を高めようとすることも教員の職能向上力として不可欠であるといえる(項目(41))。

(7) 保護者・地域等との連携力

保護者・地域等との連携力とは、保護者や地域社会との連携のみならず保育所や小学校との連携についても理解し、保護者や地域の人々との会話を通して保護者・地域等と積極的にかか

ることができる力である。

幼稚園教育要領に示されているように、保護者や地域社会との連携について、「幼稚園における生活が家庭や地域社会との連続性を保ちつつ展開される」ように、「地域の資源を積極的に活用し」たり、「保護者との情報交換の機会を設けたり」するなどの配慮や工夫が教員に求められている。その実現に向けて、その地域の特性を理解し、保護者や地域の人々と連携しながら幼児に豊かな保育を提供すること(項目(43)、(44))や、保護者との会話を大切にして共感的に幼児の育ちにかかわっていくこと(項目(46)、(47))は、教員に必要とされる力であるといえる。さらに、幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のために小学校との連携を図っていくことが幼稚園教育要領でも強調されているところであり、そうした連携に関する知識を持つことも教員に当然求められることである(項目(53))。

(8) 保育計画力

保育計画力とは、季節や行事、幼児の実態や興味・関心を考慮した指導計画が立てられる力のことである。

幼稚園教育要領には、「幼児一人一人の行動の理解と予想に基づき、計画的に環境を構成しなければならない」ことや、「調和のとれた組織的、発展的な指導計画を作成」し、適切な指導を行わなければならないことが示されており、意図的な教育を行う学校教育として、保育を計画していく力が教員に求められることは、特に強調されているところである。幼稚園教育要領、教育課程、指導計画等の理解(項目(25)、(52))や、幼児の実態を捉え、活動を予測し、季節の変化や行事の内容を考慮した整合性のとれた指導計画を作成すること(項目(26)、(27)、(28))は、その基本的な要素であるといえる。

第2節 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準の開発

1 研究の方法

(1) 実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの到達規準に関する調査の方法

兵庫教育大学学校教育学部の実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳにおいて、幼稚園教員養成の基幹をなす1年次から4年次までの実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳは、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳであり、その概要は表6-2-1に示すとおりである。

幼稚園教員養成スタンダードを構成する51項目に基づいて本学学部の実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を作成するために、各実地教育科目で実習生を指導した実習園の実習指導教諭に「実地教育の到達規準に関するアンケート調査」(質問紙調査)を実施した。調査は無記名とし、51項目の内容が各実地教育科目の到達規準としてどの程度当てはまるかを5件法(5. 十分あてはまる, 4. ほぼあてはまる, 3. 少しあてはまる, 2. あまりあてはまらない, 1. 全くあてはまらない)で回答を求めた。

表6-2-1 実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの概要(実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳ:必修)

科目名	年次	単位	主な目的	実施方法
実地教育Ⅰ	1	1	実地教育体系の意義を学び、幼稚園、小学校、特別支援学校の教育概要と実践について理解し、各校園での見学・参加の実習を通して初等教育教員となる意欲と構えを培う。	大学でのオリエンテーションの後、幼稚園及び小学校、特別支援学校の見学・参加の実習を行い、大学で実習後の総括を行う。(期間設定1週間)
実地教育Ⅲ	3	4	幼稚園又は小学校の教育全般について実習し、基本的な教育方法及び技術を学び、幼児又は児童の特性を理解する能力を養うと共に、教師としての資質を啓培する。	附属幼稚園又は附属小学校において、指導計画の立て方、指導法研究の方法、幼児又は児童理解の方法等の習得を含む指導実習を行う。(期間設定4週間)
実地教育Ⅳ	4	2	地域社会と幼児又は指導の実態に応じた教育のあり方について学び、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共に、併せて指導の方法及び技術を充実させ、教師としての資質を高め、その責務を自覚する。	出身幼稚園又は出身小学校において、地域や幼児又は児童の実態に応じた教育実践を学び、2週間の応用実習を行う。また、実習終了後、実地教育課程全体の総括を行う。(設定期間2週間)

調査方法としては、実地教育Ⅰの調査に関しては2009(平成21)年6月に附属幼稚園及び公立幼稚園の園長に調査を依頼し、教諭が回答した後、各自質問紙を内封筒に入れて一括回収・返送を園長にお願いした。実地教育Ⅲの調査に関しては、2009(平成21)年8月と2010(平成22)年8月に附属幼稚園の園長に調査を依頼し、教諭が回答した後、各自質問紙を内封筒に入れて一括回収・返送を園長にお願いした。実地教育Ⅳの調査に関しては、2009(平成21)年11月と2010(平成22)年12月に実習生が指導を受けた国公立幼稚園の実習指導教諭に回答してもらうように園長宛に依頼し、教諭が記入後、各自での返送をお願いした。

回答者数は、実地教育Ⅰの調査が21(100%)、実地教育Ⅲの調査が8(100%)、実地教育Ⅳの調査が21(54%)であった。

(2) 実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準の作成手順

上述の実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの到達規準に関する調査で得られた回答を数値と見なして平均値を算出し、平均値が3.50以上4.00未満で「5. 十分あてはまる」と「4. ほぼあてはまる」に回答した割合が50%以上の項目と、平均値が4.00以上で「5. 十分あてはまる」と「4. ほぼあてはまる」に回答した割合が80%以上の項目を実習到達規準として抽出した。その設定した理由として、平均値が3.50以上というのは、5件法の「3. 少しあてはまる」と「4. ほぼあてはまる」の中間の値より大きく、なおかつ「5. 十分あてはまる」と「4. ほぼあてはまる」の肯定的な方向に回答している者が50%を越えていれば、実習到達規準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からである。また、平均値が4.00以

上という設定は、5件法の「4. ほぼあてはまる」の値より大きく、なおかつ「5. 十分あてはまる」と「4. ほぼあてはまる」の肯定的な方向に回答している割合が80%以上であれば、実習到達規準としてかなり妥当性の高い基準値になると考えたからである。

これらの基準値に従って抽出した項目の妥当性を実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの目的や内容及び方法から検討し、最終的に実習到達規準を作成した。

2 研究の結果及び考察

(1) 実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準の作成

実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を作成するために、実習指導教諭に51項目が実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの到達規準としてどの程度あてはまるのかを5件法で回答を求め、その結果を平均値で表したものが表6-2-2である。表中には、平均値が3.50以上4.00未満で、なおかつ「5. 十分あてはまる」と「4. ほぼあてはまる」に回答した割合が50%以上の項目に淡灰色で網掛けを施し、平均値が4.00以上で、なおかつ「5. 十分あてはまる」と「4. ほぼあてはまる」に回答した割合が80%以上の項目に濃灰色で網掛けを施した。

1) 実地教育Ⅰについて

表6-2-2より、実地教育Ⅰにおいて平均値が3.50以上4.00未満の項目は、「(1)」「(9)」「(15)」「(16)」「(17)」「(19)」「(21)」「(23)」の8項目であり、平均値が4.00以上の項目は、「(18)」の1項目であった。

実地教育Ⅰでは、入学間もない頃に附属幼稚園あるいは公立幼稚園へ1日出向き、幼稚園現場の様子や実際の幼児を観察するとともに、幼児と関わりながら幼児の実態を知る貴重な機会となっていることから、「幼児理解力」の「(1)」の幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることや、「幼児への指導・援助力」の「(9)」の視線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるといった項目が到達規準として肯定的な回答が得られていることは妥当である。しかし、それ以上に、「教職の基礎的遂行力」にある「社会人としての礼儀、身だしなみ、言葉遣い」を身につけることは、これから幼稚園教員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、「他の人の意見に謙虚に耳を傾ける」「心身を良好な状態に自己管理する」「保護者・地域の人たちに挨拶ができる」「幼児に公平・公正な態度で関わる」「常に明るく、積極的に物事に取り組む」「幼児に対して正しく分かりやすい言葉遣いができる」も実地教育Ⅰにおいて幼稚園教員の基本的な態度・姿勢として身につけておく必要がある。

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。

表6-2-2 実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準

		実地教育Ⅰ		実地教育Ⅲ		実地教育Ⅳ	
		平均値	%	平均値	%	平均値	%
1. 幼児理解力							
(1)	先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる。	4.14	71.5	4.12	75.0	3.95	66.7
(2)	幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる。	3.33	42.9	3.63	75.0	3.86	71.4
(3)	幼児の様々な行動から心情や意欲等の内面を理解することができる。	2.90	23.8	3.50	62.5	3.62	52.4
(4)	個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる。	2.71	14.3	3.25	50.0	3.67	57.2
(5)	幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる。	2.81	28.6	3.50	50.0	3.90	66.7
(6)	幼児期の発達の特性について理解している。	2.86	23.8	3.62	62.5	4.00	76.2
(7)	幼児の身体の発育や病気について理解している。	2.43	19.1	3.38	50.0	3.67	57.1
(8)	特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している。	2.62	28.6	3.13	37.5	3.67	52.4
2. 幼児への指導・援助力							
(9)	目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる。	3.95	71.4	4.25	87.5	4.48	95.3
(10)	幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる。	3.38	42.8	3.88	75.0	4.14	81.0
(11)	幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる。	2.81	33.3	3.38	50.0	3.71	66.6
(12)	幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わるができる。	3.05	33.3	3.63	62.5	3.67	52.3
(13)	状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる。	2.76	23.8	3.50	50.0	3.52	52.4
(14)	幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる。	2.24	19.0	3.00	25.0	3.52	52.4
3. 教職の基礎的遂行力							
(15)	他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする。	4.24	76.2	4.63	87.5	4.76	95.3
(16)	心身共に良好な状態であるように自己管理ができる。	4.24	76.2	4.50	87.5	4.67	95.2
(17)	保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんできできる。	4.00	66.7	4.50	87.5	4.76	100.0
(18)	社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる。	4.29	81.0	4.13	75.0	4.90	100.0
(19)	幼児に公平・公正な態度で関わるができる。	4.05	66.6	4.13	75.0	4.62	100.0
(20)	一つのチームとして園の保育に取り組むことができる。	2.57	28.6	3.63	50.0	4.14	81.0
(21)	常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる。	4.29	76.1	4.50	87.5	4.86	95.3
(22)	保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている。	3.57	47.6	4.12	75.0	4.38	81.0
(23)	幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる。	3.67	52.4	4.00	75.0	4.67	100.0
(24)	困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる。	3.33	52.4	4.25	87.5	4.14	76.2
(25)	危機管理の意識を持っている。	2.86	33.3	3.75	75.0	4.14	81.0
(26)	事務的な仕事や園内整備等の仕事について理解している。	2.38	9.5	3.00	25.0	3.62	47.6
4. 保育内容の展開力							
(27)	絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている。	3.33	38.1	4.13	87.5	4.33	90.5
(28)	保育内容に活用できる得意な分野を持っている。	3.19	38.1	4.00	87.5	4.24	81.0
(29)	保育内容の知識に基づき、教材研究ができる。	2.57	28.5	3.88	75.0	4.14	76.2
(30)	ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている。	2.71	28.6	3.63	62.5	4.33	85.7
(31)	自然や自然物と関わり、保育に活用することができる。	2.76	23.8	3.75	75.0	4.05	76.2
(32)	教材を再構成できる柔軟性がある。	2.19	14.3	3.25	37.5	3.62	61.9
(33)	音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている。	2.57	19.0	3.13	25.0	3.76	52.4
5. 保育評価・改善力							
(34)	自らの保育を振り返り、反省・評価できる。	3.33	38.1	4.37	87.5	4.38	95.3
(35)	保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる。	2.71	33.3	4.13	87.5	4.38	95.3
(36)	幼児の姿や発想を大切に、臨機応変に計画を修正することができる。	2.19	14.3	3.38	50.0	3.67	61.9
(37)	観察や記録の方法について理解している。	3.33	38.1	3.88	75.0	4.43	85.7

		実地教育Ⅰ		実地教育Ⅲ		実地教育Ⅳ	
		平均値	%	平均値	%	平均値	%
6. 職能向上力							
(38)	研修に積極的に参加して、保育者としての専門性を高めようとする。	3.19	47.6	3.75	87.5	4.29	85.8
(39)	自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする。	2.76	23.8	4.00	75.0	4.33	80.5
(40)	社会参加活動等を通じて多様な人々との出会いや経験を深めようとする。	3.29	47.6	3.88	87.5	4.10	71.5
(41)	保護者や地域の人々との関わりから学び、それを自らの保育に生かそうとする。	2.43	19.1	3.50	37.0	3.43	47.6
7. 保護者・地域等との連携力							
(42)	保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる。	2.86	38.1	3.88	75.0	3.67	62.0
(43)	保護者との会話を大切にし、積極的に関わることができる。	2.57	23.8	3.13	37.5	3.43	57.2
(44)	保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする。	2.33	14.3	3.00	25.0	3.19	42.9
(45)	幼稚園と保育所や小学校との連携に関する知識を持っている。	2.43	19.0	3.25	50.0	3.48	57.1
(46)	幼稚園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする。	2.48	9.6	3.00	25.0	3.38	42.8
8. 保育計画力							
(47)	ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる。	1.76	4.8	3.50	62.5	4.10	71.4
(48)	幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる。	1.90	14.3	3.50	62.5	4.00	66.7
(49)	季節の変化や行事の内容を考慮して、指導計画を立てることができる。	2.05	19.0	3.75	75.0	4.14	81.0
(50)	教育課程や長期、短期の指導計画の関連性について理解している。	1.95	14.3	3.13	25.0	3.90	76.1
(51)	幼稚園教育要領の内容を理解している。	2.38	14.3	3.62	75.0	4.33	95.2

(註1)平均値は、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの到達規準としてどの程度当てはまるのかを「1.全く当てはまらない」「2.あまり当てはまらない」「3.少し当てはまる」「4.ほぼ当てはまる」「5.十分当てはまる」の5件法で回答を求め、その回答を数値とみなして平均した値である。％は、「4.ほぼ当てはまる」と「5.十分当てはまる」に回答した割合を示す。

(註2)平均値が3.50以上4.00未満で、％が50.0%以上の項目に淡灰色で網掛けを施し、平均値が4.00以上で、％が80.0%以上の項目に濃灰色で網掛けを施した。

(註3)実地教育Ⅰはn=21、実地教育Ⅲはn=8、実地教育Ⅳはn=21のデータに基づいている。

2) 実地教育Ⅲについて

表 6-2-2 より、実地教育Ⅲにおいて平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目は、「(1)」「(2)」「(3)」「(5)」「(6)」「(10)」「(12)」「(13)」「(18)」「(19)」「(20)」「(22)」「(23)」「(25)」「(29)」「(30)」「(31)」「(37)」「(38)」「(39)」「(40)」「(42)」「(47)」「(48)」「(49)」「(51)」の 26 項目であり、平均値が 4.00 以上の項目は、「(9)」「(15)」「(16)」「(17)」「(21)」「(24)」「(27)」「(28)」「(34)」「(35)」の 10 項目であった。

以上の実地教育Ⅲの実習指導教諭の回答結果について、以下の 4 点が考えられる。1 つめは、実地教育Ⅲでは、保育を中心にして幼稚園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、「保護者・地域等との連携力」の領域を除くすべての領域で、平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目や、平均値が 4.00 以上の項目で占められていること、特に、実習の目的に掲げられている教育の方法及び技術に関係する「幼児への指導・援助力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」の領域と教師の資質に関係する「教職の基礎的遂行力」

の領域に平均値が 4.00 以上の項目が含まれていることは妥当であるといえる。

2つめは、実地教育Ⅲが保育を中心とした 4 週間の基本実習として位置づけられていることから、実習指導教諭は、幼児期の発達特性に関する知識と幼児一人ひとりの内面や行動の理解を含んだ「幼児理解力」に基礎を置きながら、「(51)」の幼稚園教育要領の理解を踏まえて、「(48)」「(49)」「(47)」の幼児の実態や季節・行事を考慮に入れて 1 日の指導計画を立てること、「(27)」「(28)」「(30)」「(31)」といった保育内容の知識・技術とそれに基づいて教材研究ができる能力を身につけること、「(9)」「(10)」「(12)」の目線を合わせて幼児と接し、一人ひとりと丁寧に関わり、幼児が満足感・達成感を得られるように関わるために、「(13)」の状況や課題に合わせて意思決定や行為選択ができること、そして、「(37)」の幼児の観察や記録を通じて、「(34)」と「(35)」の自己の保育を振り返り、評価・反省を行い、次の保育や指導計画の改善に生かすことを重視しているということである。これらは、幼稚園教員が行う 1 日の保育の基礎として修得すべき知識・能力であることから、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。

3つめは、幼稚園教員を目指すにあたって、「(15)」の他の人の意見に謙虚に耳を傾け、「(16)」の心身共に良好な状態に自己管理をし、「(17)」の保護者・地域の人々と挨拶ができる、「(21)」と「(24)」の明るく、積極的に、粘り強く物事に取り組む態度、「(19)」や「(23)」の幼児への正しい関わり方、「(18)」の社会人としての常識的な振る舞い方、「(22)」の保育者としての自覚と使命感、「(20)」のチームの一員として園の保育に関わる姿勢、「(25)」の危機管理意識などの「教職の基礎的遂行力」を身につけることは実地教育Ⅲの重要な目的であり、これらの項目で 3.50 以上、あるいは 4.00 以上の平均値が示されたことは妥当であると言える。

4つめは、実地教育Ⅲにおいて保育者としての専門性を高めようとしたり、自然や社会の事象に関心を持って保育に取り入れたり、社会参加活動を通じて多様な人々との出会いや経験を深めることは、幼稚園教員としての力量を高める上で必要な資質能力であるため、「(38)」「(39)」「(40)」の項目は、実地教育Ⅲの到達規準として必要である。

以上のことから、実地教育Ⅲの目的や実習内容・方法から考えると、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。

3) 実地教育Ⅳについて

表 6-2-2 より、実地教育Ⅳにおいて平均値が 3.50 以上 4.00 未満の項目は、「(1)」「(2)」「(3)」「(4)」「(5)」「(6)」「(7)」「(8)」「(11)」「(12)」「(13)」「(14)」「(24)」「(29)」「(31)」「(32)」「(33)」「(36)」「(40)」「(42)」「(47)」「(48)」「(50)」の 23 項目であり、平均値が 4.00 以上の項目は、「(9)」「(10)」「(15)」「(16)」「(17)」「(18)」「(19)」「(20)」「(21)」「(22)」「(23)」「(25)」「(27)」「(28)」「(30)」「(34)」「(35)」「(37)」「(38)」「(39)」「(49)」「(51)」の 22 項目であった。

実地教育Ⅳは、4 年次に出身幼稚園で行われる 2 週間の教育実習だが、3 年次の実地教育Ⅲの経験を踏まえての応用実習という位置づけにあるため、保育に必要とされる「幼児理

解力」「幼児への指導・援助力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「保育計画力」の各領域について、すべての構成項目が 3.50 以上、あるいは 4.00 以上の平均値であったことは妥当であるといえる。また、「教職の基礎的遂行力」と「職能向上力」の領域についても、それぞれ 1 項目を除けばすべての項目が 3.50 以上、あるいは 4.00 以上の平均値であり、当然ながら保育者として身につけることが期待される資質能力であるので、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。

一方、平均値が 3.50 以下の項目については、2 週間の実習期間では取り扱うことが困難な内容であり、3.50 以下の平均値になったことは妥当である。例えば、「(41)」「(43)」「(44)」「(45)」「(46)」は 2 週間では保護者や地域と繋がる機会が持ちにくく、「(26)」の事務処理や園内整備などは短期間で掌握することは難しい。

このように、実地教育Ⅳの位置づけや 2 週間の実習期間を考慮に入れると、平均値が 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。

以上の実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの分析結果から、平均値が 3.50 以上で「4.」と「5.」の回答割合が 50%以上の項目は、実習到達規準として妥当であると考えられる。

(2) 実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳを通しての実習到達規準に関する全体的考察

つぎに、上述の実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準の結果を 4 年間通しで捉えた場合について考察したい。

第一に指摘できることは、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準によって、「(26)」「(41)」「(43)」「(44)」「(45)」「(46)」を除くすべての項目がカバーされていることである。このことは、幼稚園教員養成スタンダードで示された 4 年間で身につけなければならない資質能力のうち、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳによって身につけなければならない資質能力が明確になったことを意味する。

逆に、実習到達規準から外れた項目については、教育実習科目では身につけるのが難しいので、教育実習科目以外の大学の授業科目等において履修させ、身につけさせなければならない。それが困難な場合は、幼稚園にボランティアとして出向き、様々な教育活動を支援しながら、そこで身につけていくことも考えられる。

2 つめに指摘できることは、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳが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、しかも、実地教育Ⅳになるほど 4.00 以上の平均値の項目が増えたことから、大学 4 年間を通し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、兵庫教育大学学部の幼稚園教育実習科目が学生に身につけさせる資質能力の観点から体系化されていることを示していることである。

また、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳについてスタンダードの領域ごとに平均値を算出し、同様の基準によって網掛けを施したものが表 6-2-3 である。表 6-2-3 より、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳと年次進行で進むにつれて、「教職の基礎的遂行力」を中心に「保育評価・改善力」「保育計画力」「保育内容の展開力」「職能向上力」の順に身につけなければならない資質能力の

重要度が増していることが理解できる。このことから、スタンダードの領域で見れば、実習指導教諭は、大学4年間の実習で「教職の基礎的遂行力」を中心に「保育評価・改善力」「保育計画力」「保育内容の展開力」「職能向上力」を特に身につける必要があると考えているようである。

表6-2-3 スタンダードの領域からみた実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準

	実地教育Ⅰ		実地教育Ⅲ		実地教育Ⅳ	
	平均値	SD	平均値	SD	平均値	SD
1. 幼児理解力	2.98	0.84	3.52	0.68	3.79	0.64
2. 幼児への指導・援助力	3.03	0.92	3.60	0.73	3.84	0.62
3. 教職の基礎的遂行力	3.62	0.87	4.09	0.88	4.47	0.46
4. 保育内容の展開力	2.76	0.91	3.68	0.75	4.07	0.62
5. 保育評価・改善力	2.89	1.09	3.94	0.90	4.21	0.61
6. 職能向上力	2.92	1.11	3.78	1.13	4.04	0.59
7. 保護者・地域等との連携力	2.53	0.99	3.25	1.13	3.43	0.74
8. 保育計画力	2.01	1.00	3.50	0.68	4.10	0.61

(註1)平均値は、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの到達規準としてどの程度当てはまるのかの回答(「1.全く当てはまらない」「2.あまり当てはまらない」「3.少し当てはまる」「4.ほぼ当てはまる」「5.十分当てはまる」)をスタンダードの領域ごとで合成得点を算出し、それを平均した値である。

(註2)平均値が3.50以上4.00未満の項目に淡灰色で網掛けを施し、平均値が4.00以上の項目に濃灰色で網掛けを施した。

(註3)実地教育Ⅰはn=21、実地教育Ⅲはn=8、実地教育Ⅳはn=21のデータに基づいている。

第3節 幼稚園教育養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅰの評価

本節で取り扱う実地教育Ⅰは、兵庫教育大学学部1年次の学生を対象とした1単位必修の実地教育科目である。実地教育Ⅰは、「(1)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。(2)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、初等教育の教員となる意欲と心構えを育てる」ことを目的としている。また、実地教育Ⅰは、学部3年次に履修する4週間の附属幼稚園又は附属小学校での教育実習(実地教育Ⅲ)に向けての事前指導として位置づいている。

実地教育Ⅰは、大学院の小学校教員養成特別コースと理数系教員養成特別プログラムの1年次生も履修するが、本節の研究の意図は、学部の実地教育科目における実習到達規準からみた実習生の実習到達度の把握にあるため、大学院生のデータは除き、学部1年次生のデータのみを取り扱った。

1 研究の方法

(1) 調査の方法

調査時期については、学部1年次生177名に対して実習前の2009(平成21)年5月に「実地教育Ⅰの到達規準に関する事前調査」(質問紙調査)を、そして実習後の同年5月に「実地教育Ⅰの到達規準に関する事後調査」(質問紙調査)を実施した。

実施方法としては、事前調査は大学での事前指導の際に学生に一斉配布し、その場で回答を求め、回収した。他方、事後調査は大学での事後指導の際に学生に一斉配布し、その場で回答を求め、回収した。事前調査と事後調査に回答している実習生のデータ数は160(90.4%)であった。

質問紙調査の内容は、事前調査と事後調査において、幼稚園教員養成スタンダードに示す「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」「保育計画力」の8領域51項目を用いて、実習生自身の到達度を5件法(1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている)で尋ねた。その質問内容に加えて、事後調査では、幼稚園教員養成スタンダードを用いて、「実習を通して自身の成長を感じたこと」、「実習前に学ぶべきと感じたこと」、「今後の課題であると感じたこと」について記述方式で回答を求めた。

(2) 分析の手順

①実地教育Ⅰの実習到達規準に基づいて、実習生の事後の到達度を把握し、その上で実習生の事前から事後にかけての到達度の変化を把握する。

事後の到達度の把握については、スタンダードの8領域51項目について平均値を算出し、平均値が3.50以上であれば5件法の「3.少し身についている」と「4.ほぼ身についている」の中間の値よりも大きいことを意味し、なおかつ「5.十分身についている」と「4.ほぼ身についている」に回答している者が50%を越えていれば「ある程度身についている」項目であると判断できると考えた¹²⁾。また、平均値が4.00以上であれば「4.ほぼ身についている」の値より大きいことを意味し、なおかつ「5.十分身についている」と「4.ほぼ身についている」に回答している者が80%を越えていれば「かなり身についている」項目であると判断できると考えた。

②実習生の到達度評価の変容については、事前と事後の平均値を比較する。

③実地教育Ⅰを通して、実習生が成長できたと思う内容、実習後の自己の学修課題、実習前に学んだり身につけたりしておくべき課題についての記述回答を、幼稚園教員養成スタンダードに照らして分析し、実地教育Ⅰの成果と課題を析出する。

2 分析の結果及び考察

(1) 実習生の実習到達度

実習生が実地教育Ⅰの実習到達規準に基づいてどの程度到達できているのかを把握するために、「実習後の到達度」を平均値で示したものが表 6-3-1 である¹³⁾。

「実習後」の平均値を見ると、「1) 幼児理解力」では、「(8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる」の項目が平均値 3.50 以上の値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。

「2) 幼児への指導・援助力」の領域については、「(12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わることができる」の項目が 3.50 以上の平均値を示したことから、ある程度身についていると感じている実習生は多かった。

「3) 教職の基礎的遂行力」の領域では、「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」、「(34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる」、「(48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる」、「(35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる」、「(15)幼児に公平・公正な態度で関わるができる」、「(37)常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる」の各項目が 3.50 以上の平均値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。しかし、そのうち、「(35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる」の項目については、「かなり身についている」の 4.00 以上の平均値を示すまでには至らなかった。また、「(16)幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる」の項目に関しては 3.50 以下の平均値を示しており、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かったようである。

以上の結果から分かることは、実地教育Ⅰにおいて策定された 9 項目の実習到達規準のうち、実習後に到達度評価が 3.50 以上の値を示した項目は 8 項目であり、およそ 9 割近い項目についてある程度身についていると自己評価していたことである。しかし、「(16)幼児に対して正しく分かりやすい言葉遣いができる」の項目のみ 3.50 以下の平均値を示し、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していないことが分かった。領域的に捉えると、自己評価が相対的に高い領域は、「3) 教職の基礎的遂行力」であった。特に、「(48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる」は、最も平均値の高い項目であり、4.00 以上の平均値を示した。

したがって、総体的に、実習生は実習指導教諭が回答した実習到達規準の内容をほぼ身につけていると自己評価していることが読み取れる。

(2) 実習生の到達度評価の変容

1) 実習生の到達度評価の変化

幼稚園教員養成スタンダードの 8 領域 51 項目について、実習前と実習後の平均値の変化に注目し、その差の結果を示したものが表 6-3-1 である。

その結果によれば、「3) 教職の基礎的遂行力」の「(48)保護者や地域の人々に日常の

表6-3-1 幼稚園教員養成スタンダードからみた実地教育 I における事前と事後の到達度

	実習前		実習後		t検定
	平均値(SD)	%	平均値(SD)	%	
1) 幼児理解力					
* (8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる。	3.27(0.84)	35.6	3.72(0.78)	58.2	***
(1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる。	3.11(0.88)	31.9	3.54(0.82)	47.5	***
(3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる。	2.71(0.90)	18.1	3.10(0.78)	28.8	***
(2)個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる。	2.60(0.94)	14.4	3.16(0.83)	32.5	***
(4)幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる。	2.78(0.90)	19.4	3.25(0.79)	36.3	***
(5)幼児期の発達の特性について理解している。	2.43(0.87)	13.1	2.82(0.81)	18.2	***
(6)幼児の身体の発育や病気について理解している。	1.98(0.82)	4.4	2.46(0.77)	8.8	***
(7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している。	2.06(0.94)	6.9	2.85(0.87)	20.6	***
2) 幼児への指導・援助力					
* (12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる。	3.50(0.97)	49.4	3.89(0.82)	65.6	***
(10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる。	2.91(0.91)	23.2	3.17(0.83)	29.4	***
(14)幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる。	2.80(0.93)	18.2	3.20(0.81)	30.7	***
(13)幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わるができる。	2.69(0.91)	15.0	3.16(0.88)	33.8	***
(9)状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる。	2.84(0.88)	16.9	3.12(0.80)	26.9	***
(11)幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる。	2.52(0.95)	13.8	2.86(0.87)	20.0	***
3) 教職の基礎的遂行力					
* (38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする。	3.76(0.80)	61.9	3.98(0.74)	65.7	***
* (34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる。	3.75(0.88)	63.8	3.95(0.84)	73.8	**
* (48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる。	4.14(0.84)	77.5	4.19(0.78)	80.0	
** (35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる。	3.60(0.79)	59.4	3.83(0.78)	67.5	***
* (15)幼児に公平・公正な態度で関わるができる。	3.58(0.91)	50.0	3.81(0.85)	61.9	***
(39)一つのチームとして園の保育に取り組むことができる。	3.23(0.89)	33.8	3.59(0.83)	50.6	***
* (37)常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる。	3.74(0.86)	58.8	3.89(0.86)	66.9	*
(33)保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている。	3.23(0.93)	38.2	3.56(0.86)	51.9	***
* (16)幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる。	3.17(0.88)	32.5	3.39(0.88)	46.3	**
(40)困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる。	3.39(0.88)	43.8	3.65(0.78)	53.8	***
(51)危機管理の意識を持っている。	3.26(0.85)	33.8	3.60(0.83)	53.2	***
(50)事務的な仕事や園内整備等の仕事について理解している。	1.94(0.90)	6.3	2.82(0.85)	18.8	***
4) 保育内容の展開力					
(18)絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている。	3.63(0.96)	53.2	3.82(0.86)	65.0	**
(23)保育内容に活用できる得意な分野を持っている。	2.73(1.03)	20.7	3.11(0.98)	30.0	***
(17)保育内容の知識に基づき、教材研究ができる。	2.04(0.82)	4.4	2.54(0.78)	10.6	***
(19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている。	2.88(1.09)	28.1	3.08(0.87)	29.4	*
(21)自然や自然物と関わり、保育に活用することができる。	2.77(0.97)	22.5	3.19(0.94)	36.9	***
(22)教材を再構成できる柔軟性がある。	2.14(0.92)	6.3	2.55(0.87)	12.5	***
(20)音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている。	2.39(1.00)	13.1	2.81(0.93)	19.4	***

	実習前		実習後		t検定
	平均値(SD)	%	平均値(SD)	%	
5) 保育評価・改善力					
(31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる。	2.95(0.96)	23.8	3.73(0.86)	57.5	***
(32)保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる。	2.80(0.92)	20.0	3.45(0.87)	48.1	***
(29)幼児の姿や発想を大切に、臨機応変に計画を修正することができる。	2.24(0.88)	6.9	2.71(0.89)	15.0	***
(30)観察や記録の方法について理解している。	2.26(0.86)	6.3	3.10(0.79)	26.9	***
6) 職能向上力					
(41)研修に積極的に参加して、保育者としての専門性を高めようとする。	3.27(0.98)	38.8	3.46(0.92)	44.4	**
(36)自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする。	2.98(0.95)	26.3	3.40(0.82)	42.5	***
(42)社会参加活動等を通じて多様な人々との出会いや経験を深めようとする。	3.52(0.92)	48.2	3.79(0.82)	65.0	***
(49)保護者や地域の人々との関わりから学び、それを自らの保育に生かそうとする。	3.21(1.04)	40.6	3.43(0.87)	45.0	**
7) 保護者・地域等との連携力					
(47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる。	3.84(0.88)	68.2	3.81(0.86)	61.9	
(46)保護者との会話を大切に、積極的に関わることができる。	3.63(1.00)	57.6	3.59(0.94)	52.5	
(43)保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする。	3.47(0.95)	48.1	3.56(0.90)	51.3	
(53)幼稚園と保育所や小学校との連携に関する知識を持っている。	2.39(0.97)	11.9	2.91(0.85)	22.5	***
(44)幼稚園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする。	2.77(0.96)	17.6	3.23(0.86)	35.0	***
8) 保育計画力					
(26)ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる。	1.94(0.83)	3.8	2.41(0.83)	8.7	***
(27)幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる。	1.97(0.83)	3.8	2.49(0.85)	8.1	***
(28)季節の変化や行事の内容を考慮して、指導計画を立てることができる。	2.12(0.92)	6.3	2.68(0.91)	16.3	***
(25)教育課程や長期、短期の指導計画の関連性について理解している。	1.83(0.79)	3.7	2.39(0.82)	8.7	***
(52)幼稚園教育要領の内容を理解している。	1.58(0.74)	0.6	2.22(0.82)	6.3	***

(註1)集計結果は、平成21年度に実地教育 I を履修したN=160のデータに基づいている。

(註2)項目番号の前の「*」は、実習指導教諭が回答した実習到達標準としての適合度の平均値が3.50以上4.00未満で、「4」と「5」の回答率が50.0%以上であったことを意味する。項目番号の前の「**」は、実習指導教諭が回答した実習到達標準としての適合度の平均値が4.00以上で、「4」と「5」の回答率が80.0%以上であったことを意味する。

(註3)実習前と実習後の平均値は、5件法（1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている）の回答を数値とみなして算出したものである。％は「4.ほぼ身についている」と「5.十分身についている」に回答した割合を示す。

(註4)t検定は、実習前と実習後の平均値について検定した結果を示すものであり、*:p<.05, **:p<.01, ***:p<.001を意味する。

挨拶がきちんとできる」と「7）保護者・地域等との連携力」の「(47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聞くことができる」、「(46)保護者との会話を大切に、積極的に関わることができる」、「(43)保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする」の4項目を除き、全ての項目で実習前と実習後の平均値の間で有意差が認められた。有意差が見られなかった4項目は保護者や地域の人々との関わりに関する項目であり、実地教育 I

では特に経験しなかったことが影響しているものと推察される。他方、それ以外の有意差の見られた項目は実習前よりも実習後の平均値の方が高く、実地教育Ⅰの実習経験がそれらの資質能力の項目への自己評価に与える影響が大きかったことが読み取れる。

2) 8領域から捉えた実習生の到達度評価の変化

さらに、実習生の到達度評価の変化をスタンダードの8領域の観点から把握するために、領域毎に構成項目の合成得点（平均値）を算出し、その結果を示したものが表6-3-2である。

t検定の結果からも読み取れるように、8領域全てにおいて、実習前と実習後の平均値の間に0.1%水準で有意差が認められた。したがって、実地教育Ⅰの実習は、幼稚園教員養成スタンダードに示された8領域の資質能力の自己評価を高める効果があるということである。

また、8領域で捉えると、実習後の平均値で最も高いのは「3)教職の基礎的遂行力」の領域であり、実習生はこの領域の資質能力について比較的身につけているという意識を持っている。

表6-3-2 8領域からみた実地教育Ⅰにおける事前と事後の到達度

	実習前		実習後		t検定
	平均値(SD)	N	平均値(SD)	N	
1) 幼児理解力	2.61(0.66)	160	3.11(0.61)	160	***
2) 幼児への指導・援助力	2.88(0.75)	160	3.23(0.66)	160	***
3) 教職の基礎的遂行力	3.40(0.59)	160	3.69(0.58)	160	***
4) 保育内容の展開力	2.66(0.68)	160	3.01(0.63)	160	***
5) 保育評価・改善力	2.56(0.74)	160	3.25(0.69)	160	***
6) 職能向上力	3.25(0.79)	160	3.52(0.68)	160	***
7) 保護者・地域等との連携力	3.22(0.73)	160	3.42(0.72)	160	***
8) 保育計画力	1.89(0.70)	160	2.44(0.70)	160	***

(註)t検定は、実習前と実習後の平均値について検定した結果であり、*:p<.05, **:p<.01, ***:p<.001を意味する。

(3) 記述回答からみた実地教育Ⅰの成果と課題

上述の数量的分析に加えて、さらに実地教育Ⅰにおける成果と課題を析出し、そこから導き出される大学カリキュラムの課題を検討することを目指して、3つの問いを設定し、記述形式で回答を求めた。

1) 実習生の成長内容

最初に「実地教育Ⅰを通して自分が教員になるために一歩成長したなと思うことは何ですか」という問いに対して、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの51項目の中から該当する項目番号を選び(複数回答可)、その選んだ理由を記述させた。その回答結果は表6-3-3

の「成長したと思うこと」に示した。

実習生が成長したと思うことで比較的回答が多かった項目は、「(12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わることができる」(37人)、「(8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる」(12人)、「(15)幼児に公平・公正な態度で関わるができる」(12人)「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」(8人)であった。

また、成長したと思うことの回答を領域ごとに集計してみると、平均回答数の高かった上位3位までの領域は、「2)幼児への指導・援助力」(8.67)、「3)教職の基礎的遂行力」(4.08)、「1)幼児理解力」(3.88)であった。

「幼児への指導・援助力」に関しては、「(12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる」についての記述回答が非常に多かった。ある実習生は、子どもと会話するとき、「目線を合わせて接することで、その子の心理状態を読み取ることができたり、自分の伝えたいことをより効果的に伝えることができた」ことを理由に挙げている。別の実習生は、幼稚園で子どもと関わる時のことを次のように記している。「実地教育に行く前は、大人として子どもにどう接すればよいか、分からなかった。事前にしゃがむことや、目を見て話すなど教わったが、実際に実践できるか心配であった。幼稚園に行くと、寄ってきた子に自然と視線を合わせて話をすることができたので、成長したと思う」と記述していた。この他にも、子どもの自主性や自立性を育むような関わりができたという記述や幼児一人ひとりを配慮しながら集団としての指導ができたといった事例が挙げられており、実習生は短い時間の中で上手く幼児の支援や指導ができたことを成長したと実感していた。

「教職の基礎的遂行力」は、教員としての態度や構えといった資質に関わる部分であり、実地教育Ⅰでは特に修得が求められている。実習生がとりわけ多く回答していた内容は幼児に公平・公正な態度で関わることである。「幼稚園で色々な子どもが遊んでくれと寄ってきた時、一人の子どもだけではなく、どんな子どもとも遊んであげることができた」という記述に代表されるように、主に幼児との遊びの場面で特定の幼児ではなく、他の幼児にも呼びかけて一緒に遊ぶことができたという実習生が多かった。次に多かった記述は、他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとしたという内容であった。その代表的な内容としては、幼児が降園した後の先生方とのミーティングの場において、「現場の先生のお話を聞いたり、質問に答えてもらえたことで新たな発見があり、視野を広げることができた。様々な特性を持った子どもたち個々への配慮・工夫について知ることができた」と記しており、実習生は先生からの意見を聞き、自ら学ぼうとする姿勢を持つことが大切だと実感したようである。

表6-3-3 実地教育 I の成果と課題に関する記述回答数

領域	項目番号	成長したと思うこと			今後の課題と感じたこと			事前に学ぶべきと感じたこと		
		件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数
1) 幼児理解力	(8)	12	31	3.88	2	26	3.25	1	39	4.88
	(1)	5			2			4		
	(3)	3			4					
	(2)	3						1		
	(4)	2			2			2		
	(5)	3			4			12		
	(6)				3			4		
	(7)	3			9			15		
2) 幼児への指導・援助力	(12)	37	52	8.67	1	37	6.17	2	24	4.00
	(10)	1			14			3		
	(14)	6			3			3		
	(13)	2			4			2		
	(9)				3			8		
	(11)	6			12			6		
	3) 教職の基礎的遂行力	(38)			8			49		
(34)			2	2						
(48)		1								
(35)		2		3						
(15)		12	8	1						
(39)										
(37)		5	3							
(33)		1	2	1						
(16)		7	6	5						
(40)		5	1	2						
(51)		4	1	1						
(50)		4	4							
4) 保育内容の展開力	(18)		2	0.29	1	19	2.71		18	2.57
	(23)				2			3		
	(17)				4			1		
	(19)				6			11		
	(21)	2			1			1		
	(22)				3					
	(20)				2			2		
5) 保育評価・改善力	(31)	1	2	0.50		11	2.75	2	12	3.00
	(32)				1					
	(29)				9			1		
	(30)	1			1			9		
6) 職能向上力	(41)		1	0.25	2	2	0.50	1	1	0.25
	(36)									
	(42)	1								
	(49)									
7) 保護者・地域等との連携力	(47)		0	0.00		2	0.40		0	0.00
	(46)									
	(43)									
	(53)				1					
	(44)				1					
8) 保育計画力	(26)		1	0.20	8	26	5.20	1	14	2.80
	(27)				6			4		
	(28)				3			2		
	(25)	1			4					
	(52)				5			7		

(註1)集計結果は、実習生N=160のデータに基づいている。

(註2)平均回答数は、各スタンダード領域の合計件数を当該項目数で割った数値である。

「幼児理解力」は、教員が個々の幼児に対して教育活動を行う上で最も基盤となる能力であり、教員には不可欠な能力である。その中で、特に成長した項目として回答が多かったのは「先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる」という内容であった。その代表的な記述は、「最初は、特別支援学校の生徒も、附属小学校の児童も、幼稚園の幼児も何らかのイメージを抱いていたが、それは自分の中の勝手なもので、実際に子どもと関わってみたり授業風景を見たりすることで、全く正反対の姿が見えてきて、一人ひとりが皆違っていることが分かった」というものであるが、実習生は実地教育Ⅰを通していかに多くの先入観を持っていたか、そしてその先入観が幼児一人ひとりを理解する上で役に立たないかに気づいた実習生が多かった。

このように、実習生は実地教育Ⅰを通して「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「幼児理解力」が成長したと回答していることが多かったが、その結果は先述の実習生の実習到達度やその変化に関する数量的分析の結果と符合するものであった。

2) 実習生の事後の学修課題

次に、実習生に事後の学修課題について検討していきたい。「実地教育Ⅰを経験して、これから自分が教員になるために、学んだり、身につけたりしなければならないと思った自己の学修課題は何ですか」という設問を設け、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの51項目の中から該当する項目番号を選び（複数回答可）、選んだ理由を記述させた。その回答件数は、表6-3-3の「今後の課題と感じたこと」に示した。

今後の学修課題として比較的回答が多かった項目は、「(10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる」(14人)、「(11)幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる」(12人)、「(7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している」(9人)、「(29)幼児の姿や発想を大切に、臨機応変に計画を修正することができる」(9人)であった。

今後の学修課題として回答された件数を領域毎に集計してみると、平均回答数の高かった上位3位までの領域は、「2)幼児への指導・援助力」(6.17)、「8)保育計画力」(5.20)、「1)幼児理解力」(3.25)であった。

「幼児への指導・援助力」に関しては、幼稚園の外遊びの時間に「最初はたくさんの子と一緒に遊んでいたけれど、途中から一人の子がすごく独占欲が強くて他の子に誘われた時に一緒に遊ぶことを許してくれなくて、その対応にすごく困ったから先生方の対応をよく観察して身につけたいと思った」という実習生や、園児たちから「全員が一度に要求していることに対して、対応が追いつかず、どうしたらよいのか分からず困ってしまったので、対応の技術が必要だと思う」という実習生の記述に見られるように、実地教育Ⅰでは幼児の多様な要求に対して、一人一人に丁寧に関わることができず、それができるようになることが課題だと感じた実習生が多かった。また、「今の私は個人を見つめることも難しい状況ですが、現場の先生は団体を動かし、集団として行動させなければならない中でも、しっかりと個人に目を向けて、その子の性格や特徴を理解しながら指導されていると

共に、保護者に個別に報告をされていました。そのような様子を見せていただいて、集団の中にも個人があることを改めて気づくことができました」という実習生の記述に代表されるように、幼児一人一人を配慮しながら、集団としてのまとまりのある指導ができることが課題であると回答している実習生も多かった。

「保育計画力」について学修課題の回答が集中したのは、保育を行う教師はその保育に意味やねらいをもって幼児の活動を導いていると実習生は感じたからである。ある実習生は、「ただ単に遊んでいるだけのように見えるが、先生はそれをさせるようにしむけており、また一年間を通して何をできるようにさせたいのかなど、目標やねらいを設定していたので。その技術はなければいけないと感じました」と記している。そして、「歌や絵本にも、それを通して学んでもらいたいことがあると知って、すごく感心したので、自分も早く勉強して、計画を立てられるようになりたいと思った」や「高校を卒業したばかりで、教師としての知識は皆無に近い状態での実習であったので、一貫性をもって実習に臨むことができなかつたり、次どうしていいのかわからなくなつたりすることが多くありました。なので、もっとたくさんの知識をもっていけば良かったのにと感じた」と記述している実習生もおり、幼児の学びや活動を導いていくために目標や内容の設定であつたり、活動への環境構成を行つたり、めあての達成のために保育者の援助の在り方を構想したりするために専門的な知識が必要であると実習生は感じていた。

「幼児理解力」については、1つめは幼児期の発達特性や特別支援に関する知識・理解を事後の学修課題に挙げている実習生が多かった。ある実習生は、特別支援の必要な子どもに対して「部屋を飛び出してしまったときは、どうしていいかわからず、ただ追いかけるしかできなかつた。泣き出した理由とかが理解ではなかつた。子どもたちの心理をなかなか理解することができなかつた。もっと知識が必要だと思った」と記していた。また、別の実習生は、幼稚園児と遊んでいるとき、「どこまで自分でできて、どこから手を出してよいかわからなかつたから」と幼児の発達に関する知識・理解が必要になった理由を述べていた。2つめは、幼児の行動や姿から幼児一人一人の興味・関心や意欲・心情などの内面を分析的に理解することを事後の学修課題に挙げている実習生が多かった。たとえば、幼稚園で子どもが急に不機嫌になったとき、「不機嫌になった子のそうなった理由をその子の今までの行動などから考えることができたなら、対応も良い方に変えられると思った」という実習生や、「特に幼稚園で思ったことですが、活動の中心が遊ぶことだったので、子どもたちが何を考えて何を目的として、その遊びをしているのかということを考える力がまだまだ足りないなと思いました」という実習生が記述しているように、実地教育Ⅰでの出来事を通して幼児の心の内面を理解できる能力を身につける必要があると感じたようである。

3) 実習生の事前の学修課題

さらに、実習生の事前の学修課題について検討したい。ここでは、「実地教育Ⅰを経験する前に、自分は何を学んだり、身につけたりしておくべきだったと思いましたか」とい

う問いを設定し、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの 51 項目の中から該当する項目番号を選び（複数回答可）、選んだ理由を記述させた。その回答件数は表 6-3-3 の「事前に学ぶべきと感じたこと」に示した。

事前の学修課題として比較的回答が多かった項目は、「(7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している」（15 人）、「(5)幼児期の発達の特徴について理解している」（12 人）、「(19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている」（11 人）であった。

また、事前の学修課題として回答された件数を領域毎に集計すると、平均回答数が上位 3 位までの領域は、「1)幼児理解力」(4.88)、「2)幼児への指導・援助力」(4.00)、「5)保育評価・改善力」(3.00)であった。

「幼児理解力」に関しては、幼児を観察していた実習生が「発達の特徴を知っていれば、もっと違った見方ができたと思った」と記述していたり、子どもたちと接する場面で実習生は「障害に対する予備知識がもっとあったならば子どもに対して、もう 1 歩踏み出せた気がした」と記述していたりしており、「知識が足りなくてどう接したらいいのか分からないことが多かったので、もう少し知識を増やしたいと思った」という類いの実習生の要望も多かったことから、実地教育 I の実習前に幼児期の発達特性に関する知識や特別支援に関する知識を修得できるように大学の授業科目を設置したり、実地教育 I の実施時期を変更したりする等の検討・改善が必要であろう。

「幼児への指導・援助力」については、園児との関わりの中で、「実習の先生」として瞬時の判断が求められる場面があり、実習生はその対応の仕方が分からず困ったことが多かったようである。例えば、幼児と話すとき、「どれくらいの速さで、どんな言葉遣いをするのか分からなかった」という場面があったり、「一斉に幼児が寄ってきた時、その場のしのぎの対応しかできず、もっと周り全体を見渡したり、寄ってこれない幼児のことなども考える必要があると思った」という場面であったり、「観察実習でしたが、時には子どもたちの手伝いをすることができました。このときに、どの程度まで手伝えば子どものためになるのかということをおぼろげに理解できていなかった」と述懐していたりしていた。これらの課題を克服するためには、「幼児理解力」の場合と同様であるが、事前に幼児に対する関わり方や援助の仕方を身につけることができるように授業科目を配置する等の検討が必要となるが、それ以上に実地教育 I の実施時期を後期に変更するといった抜本的な改善が求められる。

「保育評価・改善力」に関しては、実地教育 I が観察実習であったために、「観察や記録の方法についての理解」について事前の学修課題が集中した。ある実習生は、観察する距離感が分からず、1 点でとどまって観察をしてしまったり、子どもの活動を止めてしまったりしたために、「様々なことを観察して吸収しようと思っていたのに、観察する際に、とまどってあまり観察できなかつたり、様々なことをくみ取ることができなかつたり」と記述しており、幼児観察時の自分の立ち位置をどう考えればよかつたのかについて学んでお

く必要があったことを強調している。別の実習生は、実習ノートに記録しようとしたとき、「メモの取り方が悪く、ノートが作りづらかったので、事前に実習ノートにどういったことを書くのか、それを書くためにどのようなメモを取ればいいのかを学んでおくべきだった」と観察のメモの取り方についての学修を求めている。実地教育Ⅰは入学して1ヶ月過ぎたあたりで実施されているため、実習前に観察のための観点を実習生に提示しているが、具体的な観察の方法まで事前に教示できていない。実習の事前指導として観察の方法をどのように設定し、指導していくのかは今後の検討課題である。

第4節 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅲの評価

本節で取り扱う実地教育Ⅲは、兵庫教育大学学部3年次の幼年教育系コース学生を対象とした附属幼稚園での4単位必修の教育実習科目である。附属幼稚園での教育実習は、「幼稚園の教育全般について実習し、特に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。また、指導教員と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」ことを目的としている。また、実地教育Ⅲは、学部4年次に履修する出身小学校又は出身幼稚園等での教育実習（実地教育Ⅳ）に向けての基本実習として位置づいている。

1 研究の方法

(1) 調査の対象及び方法

本研究では、2009(平成21年)度と2010(平成22)年度における実習生及び実習指導教諭を調査対象とした。

調査時期については、2009(平成21)年度は、実習生22名に対して実習前の5月に「実地教育Ⅲの到達規準に関する事前調査」（質問紙調査）を、そして実習後の7月に「実地教育Ⅲの到達規準に関する事後調査」（質問紙調査）を実施した。また、2010(平成22)年度も実習生22名に対して実習前の5月に「初等基礎実習（幼稚園）の到達規準に関する事前調査」（質問紙調査）を、そして実習後の7月に「初等基礎実習（幼稚園）の到達規準に関する事後調査」（質問紙調査）を実施した。

実施方法としては、事前調査は大学での事前指導の際に学生に一斉配布し、その場で回答を求め、回収した。他方、事後調査は大学での事後指導の際に学生に一斉配布し、その場で回答を求め、回収した。2年間で事前調査と事後調査に回答している実習生のデータ数は42であった。

質問紙調査の内容は、幼稚園教員養成スタンダードに示す「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」「保育計画力」の8領域51項目を用いて、実習生

自身に実習前と実習後の到達度を5件法（1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている）で尋ねた。また、それに加えて、事後調査では、幼稚園教員養成スタンダードを用いて、「実習を通して自身の成長を感じたこと」、「実習前に学ぶべきと感じたこと」、「今後の課題であると感じたこと」について記述方式で回答を求めた。

さらに、実習生による事後の到達度評価と比較するために、園長を通じて附属幼稚園の実習指導教諭に質問紙調査への回答を依頼し、2009(平成21)年度と2010(平成22)年度の2度にわたり実習後の6月に「実地教育Ⅲの実習生の到達度に関するアンケート調査」（質問紙調査）を実施した。この調査では2年間でべ11名の実習指導教諭に対して幼稚園教員養成スタンダードの8領域51項目を用いて、指導された3～4名の実習生一人ひとりの実習後の到達度を5件法（1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている）で尋ねた。回答後は園長による一括回収、一括返送という形をとった。実習生のデータと対応した実習指導教諭の完全回答データは36であった。

(2) 分析の手順

①実地教育Ⅲの実習到達規準に基づいて、実習生の事後の到達度を把握し、その上で実習生の事前から事後にかけての到達度の変化を把握する。そのため、分析では事前調査と事後調査に回答した42名のデータを用いることとする。

事後の到達度の把握については、スタンダードの8領域51項目について平均値を算出し、平均値が3.50以上であれば5件法の「3.少し身についている」と「4.ほぼ身についている」の中間の値よりも大きいことを意味し、なおかつ「5.十分身についている」と「4.ほぼ身についている」に回答している者が50%を越えていれば「ある程度身についている」項目であると判断できると考えた¹⁴⁾。また、平均値が4.00以上であれば「4.ほぼ身についている」の値より大きいことを意味し、なおかつ「5.十分身についている」と「4.ほぼ身についている」に回答している者が80%を越えていれば「かなり身についている」項目であると判断できると考えた。

②実習生の到達度の変化については、事前と事後の平均値を比較する。

③実習生の事後の到達度をより客観的に把握するために、実習指導教諭による実習生の到達度評価と実習生自身による到達度評価を比較する。そのため、分析では実習生と実習指導教諭のデータが対応している36のデータを用いることとする。

④実地教育Ⅲを通して、実習生が成長できたと思う内容、実習後の自己の学修課題、実習前に学んだり身につけておくべき課題についての記述回答を、幼稚園教員養成スタンダードに照らして分析し、実地教育Ⅲの成果と課題を析出する。

2 分析の結果及び考察

(1) 実習生の実習到達度

実習生が実地教育Ⅲの実習到達規準についてどの程度到達できているのかを把握するために、「実習後の到達度」を平均値で示したものが表 6-4-1 である¹⁵⁾。

「実習後」の平均値を見ると、「1) 幼児理解力」の領域においては、「(8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる」や「(1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる」の項目が平均値 3.50 以上の値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。しかし、「(3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる」、「(4)幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる」、「(5)幼児期の発達の特性について理解している」などの項目は平均値が 3.50 以下の値を示し、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

「2) 幼児への指導・援助力」の領域については、「(12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるることができる」の項目が 3.50 以上の平均値を示したことから、ある程度身についていると感じている実習生は多かったが、「(10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとり丁寧な関わりができる」、「(13)幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わるることができる」、「(9)状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる」の各項目は平均値 3.50 以下であったことから、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

「3) 教職の基礎的遂行力」の領域では、「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」、「(34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる」、「(48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる」、「(35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる」、「(15)幼児に公平・公正な態度で関わるることができる」、「(37)常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる」の各項目が 3.50 以上の平均値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。その一方で「(39)一つのチームとして園の保育に取り組むことができる」、「(33)保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている」、「(16)幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる」、「(40)困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる」、「(51)危機管理の意識を持っている」等の項目は 3.50 以下の平均値を示し、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

「4) 保育内容の展開力」の領域では、「(18)絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている」の平均値が 3.50 以上を示したことから、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。しかし、「(23)保育内容に活用できる得意な分野を持っている」、「(17)保育内容の知識に基づき、教材研究ができる」、「(19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている」、「(21)自然や自然物と関わり、保育に活用することができる」等の項目の平均値は 3.50 以下の値を示し、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

表6-4-1 幼稚園教員養成スタンダードからみた実地教育Ⅲにおける事前と事後の到達度

	実習前		実習後		t検定
	平均値(SD)	%	平均値(SD)	%	
1) 幼児理解力					
* (8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる。	3.10(0.69)	26.2	3.60(0.63)	61.9	***
* (1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる。	2.76(0.58)	7.1	3.55(0.71)	52.3	***
* (3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる。	2.52(0.59)	0.0	3.10(0.62)	23.8	***
(2)個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる。	2.52(0.63)	2.4	3.24(0.66)	35.7	***
* (4)幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる。	2.64(0.69)	9.5	3.29(0.64)	38.1	***
* (5)幼児期の発達の特性について理解している。	2.40(0.63)	4.8	3.12(0.63)	23.8	***
(6)幼児の身体の発育や病気について理解している。	2.31(0.56)	2.4	2.64(0.66)	4.8	**
(7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している。	2.38(0.62)	2.4	2.57(0.77)	11.9	
2) 幼児への指導・援助力					
** (12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる。	3.48(0.59)	47.6	3.90(0.69)	76.2	**
* (10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる。	2.64(0.58)	4.8	3.12(0.80)	28.6	***
(14)幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる。	2.62(0.73)	7.2	2.98(0.72)	21.4	*
* (13)幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わるができる。	2.48(0.67)	4.8	3.00(0.63)	19.0	***
* (9)状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる。	2.57(0.50)	0.0	2.93(0.71)	19.0	**
(11)幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる。	2.10(0.66)	2.4	2.74(0.73)	16.7	***
3) 教職の基礎的遂行力					
** (38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする。	3.74(0.70)	64.3	4.05(0.70)	78.6	*
** (34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる。	3.71(0.86)	59.5	3.86(0.87)	69.0	
** (48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる。	4.10(0.73)	78.6	3.98(0.84)	73.8	
* (35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる。	3.74(0.70)	59.5	3.95(0.70)	78.5	
* (15)幼児に公平・公正な態度で関わるができる。	3.57(0.74)	52.4	3.71(0.77)	61.9	
* (39)一つのチームとして園の保育に取り組むことができる。	3.48(0.94)	50.0	3.60(0.80)	45.3	
** (37)常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる。	3.69(0.78)	64.3	3.67(0.72)	61.9	
* (33)保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている。	3.40(0.77)	42.8	3.43(0.77)	45.2	
* (16)幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる。	3.17(0.62)	23.8	3.36(0.85)	47.7	
** (40)困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる。	3.43(0.80)	47.6	3.43(0.74)	42.8	
* (51)危機管理の意識を持っている。	3.45(0.74)	50.0	3.38(0.73)	42.9	
(50)事務的な仕事や園内整備等の仕事について理解している。	2.31(0.72)	2.4	3.17(0.73)	33.3	***
4) 保育内容の展開力					
** (18)絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている。	3.31(0.84)	38.1	3.74(0.80)	57.1	*
** (23)保育内容に活用できる得意な分野を持っている。	2.86(0.90)	21.5	3.21(0.95)	30.9	*
* (17)保育内容の知識に基づき、教材研究ができる。	2.21(0.65)	0.0	2.98(0.64)	16.7	***
* (19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている。	2.45(0.71)	4.8	3.05(0.83)	23.8	***
* (21)自然や自然物と関わり、保育に活用することができる。	2.55(0.74)	11.9	3.10(0.76)	28.6	***
(22)教材を再構成できる柔軟性がある。	2.05(0.66)	4.8	2.52(0.74)	9.5	***
(20)音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている。	2.05(0.54)	0.0	2.74(0.67)	9.5	***
5) 保育評価・改善力					
** (31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる。	2.98(0.75)	19.1	3.76(0.69)	66.7	***
** (32)保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる。	2.88(0.67)	14.3	3.57(0.67)	52.3	***
(29)幼児の姿や発想を大切に、臨機応変に計画を修正することができる。	2.02(0.56)	0.0	2.62(0.73)	9.5	***
* (30)観察や記録の方法について理解している。	2.79(0.68)	14.3	3.74(0.70)	64.3	***

	実習前		実習後		t検定
	平均値(SD)	%	平均値(SD)	%	
6) 職能向上力					
* (41)研修に積極的に参加して、保育者としての専門性を高めようとする。	3.21(0.93)	40.4	3.17(0.85)	33.4	
* (36)自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする。	3.14(0.68)	31.0	3.33(0.85)	38.1	
* (42)社会参加活動等を通じて多様な人々との出会いや経験を深めようとする。	3.29(0.94)	38.1	3.31(0.90)	45.2	
(49)保護者や地域の人々との関わりから学び、それを自らの保育に生かそうとする。	3.14(0.93)	40.5	2.90(0.98)	31.0	
7) 保護者・地域等との連携力					
* (47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる。	3.52(0.74)	52.3	3.45(0.97)	47.6	
(46)保護者との会話を大切にし、積極的に関わることができる。	3.02(0.87)	23.8	3.00(0.91)	26.2	
(43)保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする。	3.14(0.84)	26.1	3.02(1.00)	28.5	
(53)幼稚園と保育所や小学校との連携に関する知識を持っている。	2.60(0.73)	7.2	2.76(0.73)	14.3	
(44)幼稚園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする。	2.67(0.72)	9.5	2.81(0.80)	16.7	
8) 保育計画力					
* (26)ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる。	1.86(0.57)	0.0	2.93(0.68)	16.7	***
* (27)幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる。	2.12(0.67)	0.0	3.10(0.69)	26.2	***
* (28)季節の変化や行事の内容を考慮して、指導計画を立てることができる。	2.38(0.62)	2.4	3.26(0.70)	38.1	***
(25)教育課程や長期、短期の指導計画の関連性について理解している。	2.14(0.65)	2.4	2.93(0.68)	16.7	***
* (52)幼稚園教育要領の内容を理解している。	2.38(0.58)	0.0	2.57(0.63)	4.8	

(註1)集計結果は、平成21年度と平成22年度に実地教育Ⅲ（附属幼稚園実習）を履修したn=42のデータに基づいている。

(註2)項目番号の前の「*」は、実習指導教諭が回答した実習到達規準としての適合度の平均値が3.50以上4.00未満で、「4」と「5」の回答率が50.0%以上であったことを意味する。項目番号の前の「**」は、実習指導教諭が回答した実習到達規準としての適合度の平均値が4.00以上で、「4」と「5」の回答率が80.0%以上であったことを意味する。

(註3)実習前と実習後の平均値は、5件法（1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている）の回答を数値とみなして算出したものである。％は「4.ほぼ身についている」と「5.十分身についている」に回答した割合を示す。

(註4)t検定は、実習前と実習後の平均値について検定した結果を示すものであり、*:p<.05, **:p<.01, ***:p<.001を意味する。

「5）保育評価・改善力」の領域では、「(31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる」、「(32)保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる」、「(30)観察や記録の方法について理解している」の平均値が3.50以上の値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。

「6）職能向上力」の領域では、いずれの項目も3.50以下の平均値を示した。

「7）保護者・地域等との連携力」の領域については、「(47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる」の平均値が3.50以下の値を示した。

「8）保育計画力」の領域では、いずれの項目も3.50以下の平均値を示した。

以上の結果から分かることは、実地教育Ⅲにおいて策定された36項目の実習到達規準のうち、実習生の到達度評価が3.50以上の値を示した項目は13項目であり、およそ1／3程

度の項目しか高い自己評価を得ていないことである。

領域的に捉えると、自己評価が相対的に高い領域は、「3) 教職の基礎的遂行力」と「5) 保育評価・改善力」であった。特に、「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」は、最も平均値の高い項目であり、そうした能力がこの実習で育まれていることが理解できる。

逆に、自己評価が相対的に低い領域は、「8) 保育計画力」であり、改善・検討を要する点であると考えられる。

また、この実習において実習後の平均値が 3.50 以上の項目は 13 項目あったが、平均値が 4.00 以上で「4.」「5.」に回答した割合が 80%以上に該当する項目はなく、実習生はかなりの程度身についていると自己評価できる状態に至っていないことが理解できる。

したがって、総体的には、実習生の実習後の到達度評価では、実習到達規準として示された資質能力について、ある程度身についていると自己評価している項目もあるが、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない項目の方が多かったことが読み取れる。

(2) 実地教育Ⅲを通しての実習到達度の変化

1) 実習到達規準ごとにみた実習生の到達度評価の変容

次に、表 6-4-1 の実習前と実習後の差に注目して、実習生の到達度評価の変容を把握したい。

「1) 幼児理解力」、「2) 幼児への指導・援助力」、「4) 保育内容の展開力」、「5) 保育評価・改善力」の各領域において実習到達規準として策定した項目、「8) 保育計画力」の「(52)」を除いた各項目、「3) 教職の基礎的遂行力」の「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」の項目は、すべて実習前と実習後の平均値の間に有意差が認められた。

しかし、「3) 教職の基礎的遂行力」の「(38)」「(50)」を除く項目、「6) 職能向上力」の各項目、「7) 保護者・地域等との連携力」の「(47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる」、「8) 保育計画力」の「(52)幼稚園教育要領の内容を理解している」については有意差が認められなかった。

このことから、「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「保育計画力」において附属幼稚園実習の実習到達規準として策定した項目は、実習前・後に有意な成長の変化が見て取れる。つまり、先の「実習後の到達度評価」の結果では、多くの項目はある程度身についていると自己評価できる状態に達していなかったが、実習前と実習後の到達度評価の差を見ると、そうした 5 つの領域の項目は自己評価が有意に高まっていたと言える。

逆に、有意差が見られなかった項目については、実習期間中に実習生が「十分身についている」の方向へ変化したと実感できなかった資質能力であると捉えるべきであろう。

2) 8領域からみた実習生の到達度評価の変容

さらに、実習生の到達度評価の変容をスタンダードの8領域の観点から把握するために、領域毎に構成項目の合成得点(平均値)を算出し、その結果を示したものが表6-4-2である。

実習前と実習後の値の間に有意差が認められた領域は、「1) 幼児理解力」、「2) 幼児への指導・援助力」、「4) 保育内容の展開力」、「5) 保育評価・改善力」、「8) 保育計画力」の5領域であり、いずれも0.1%水準で有意差が見られた。このことは、幼稚園教員養成スタンダード全体から見ても、附属幼稚園実習(実地教育Ⅲ)の経験は、これら5領域の資質能力を形成する上で有効であることを示している。

逆に、有意差が認められなかった3つの領域は、実地教育Ⅲの経験だけでは実習生に実習前よりも「身につけている」と認識させることが難しいことを示している。

表6-4-2 8領域からみた実地教育Ⅲにおける事前と事後の到達度

	実習前		実習後		t検定
	平均値(SD)	N	平均値(SD)	N	
1) 幼児理解力	2.58(0.33)	42	3.14(0.47)	42	***
2) 幼児への指導・援助力	2.65(0.40)	42	3.11(0.54)	42	***
3) 教職の基礎的遂行力	3.48(0.52)	42	3.63(0.55)	42	
4) 保育内容の展開力	2.50(0.49)	42	3.05(0.58)	42	***
5) 保育評価・改善力	2.67(0.49)	42	3.42(0.58)	42	***
6) 職能向上力	3.20(0.70)	42	3.18(0.75)	42	
7) 保護者・地域等との連携力	2.99(0.60)	42	3.01(0.75)	42	
8) 保育計画力	2.18(0.45)	42	2.96(0.53)	42	***

(註)t検定は、実習前と実習後の平均値について検定した結果であり、*:p<.05, **:p<.01, ***:p<.001を意味する。

3) 実習後における実習生と実習指導教諭の到達度評価の比較

実地教育Ⅲにおいて実習生を指導した実習指導教諭は、実習を通じて実習生が幼稚園教員養成スタンダードに示した実習到達規準の資質能力をどの程度身につけることができたと思うのかを把握するために、実習生の到達度評価と同様に平均値で示したものが表6-4-3である。

表6-4-3の結果から、実習指導教諭による各実習生の到達度評価において「(12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わることができる」、「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」、「(34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる」の3項目のみが平均値3.50以上の値を示し、ある程度身につけているという評価を得ているが、それ以外の項目は3.50以下の値であり、あまり身につけているとはいえない評価である。しかも、実習到達規準として設定したほとんどの項目で実習生の到達度評価よりも実習指導教諭の到達度評価の方が有意に低い値を示した。

表6-4-3 幼稚園教員養成スタンダードからみた実地教育Ⅲの実習生と実習指導教諭の到達度評価

	実習生		実習指導教諭		t検定
	平均値(SD)	%	平均値(SD)	%	
1) 幼児理解力					
* (8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる。	3.58(0.65)	61.1	3.19(0.79)	41.7	*
* (1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる。	3.56(0.70)	55.6	3.08(0.77)	33.3	**
* (3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる。	3.08(0.65)	25.0	2.81(0.71)	13.9	
(2)個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる。	3.28(0.66)	38.9	2.56(0.81)	11.1	***
* (4)幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる。	3.28(0.66)	38.9	3.17(0.66)	30.6	
* (5)幼児期の発達の特徴について理解している。	3.14(0.64)	25.0	2.53(0.61)	5.6	***
(6)幼児の身体の発育や病気について理解している。	2.69(0.62)	5.6	1.92(0.60)	0.0	***
(7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している。	2.56(0.74)	11.1	1.92(0.69)	5.6	***
2) 幼児への指導・援助力					
** (12)視線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる。	3.89(0.71)	75.0	3.53(0.51)	52.8	*
* (10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる。	3.14(0.83)	30.6	2.75(0.87)	16.7	
(14)幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる。	3.00(0.76)	25.0	2.69(0.62)	5.6	
* (13)幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わるができる。	3.00(0.63)	19.4	2.53(0.77)	8.3	**
* (9)状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる。	2.97(0.74)	22.2	2.33(0.79)	5.6	***
(11)幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる。	2.78(0.76)	19.4	2.28(0.66)	5.6	**
3) 教職の基礎的遂行力					
** (38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする。	4.06(0.67)	80.6	3.50(0.74)	52.8	***
** (34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる。	3.94(0.83)	75.0	3.69(0.89)	63.9	
** (48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる。	3.94(0.86)	72.2	2.81(0.95)	13.9	***
* (35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる。	3.97(0.74)	77.8	3.28(0.78)	36.2	***
* (15)幼児に公平・公正な態度で関わるができる。	3.69(0.79)	61.1	3.31(0.58)	36.1	*
* (39)一つのチームとして園の保育に取り組むことができる。	3.58(0.84)	41.6	2.33(0.93)	13.9	***
** (37)常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる。	3.75(0.73)	69.4	3.31(0.79)	33.3	*
* (33)保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている。	3.47(0.77)	47.2	2.94(0.67)	16.7	**
* (16)幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる。	3.31(0.86)	41.7	2.97(0.74)	25.0	
** (40)困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる。	3.47(0.77)	47.2	2.94(0.79)	19.5	**
* (51)危機管理の意識を持っている。	3.36(0.76)	41.7	2.11(0.85)	5.6	***
(50)事務的な仕事や園内整備等の仕事について理解している。	3.14(0.72)	30.6	2.47(0.74)	2.8	***
4) 保育内容の展開力					
** (18)絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている。	3.75(0.81)	58.3	2.97(0.74)	25.0	***
** (23)保育内容に活用できる得意な分野を持っている。	3.22(0.96)	25.0	2.67(0.86)	13.9	*
* (17)保育内容の知識に基づき、教材研究ができる。	2.97(0.65)	16.7	2.61(0.84)	11.1	*
* (19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている。	3.06(0.75)	25.0	2.58(0.87)	13.9	*
* (21)自然や自然物と関わり、保育に活用することができる。	3.11(0.79)	30.6	2.42(0.87)	11.1	***
(22)教材を再構成できる柔軟性がある。	2.53(0.77)	11.1	2.11(0.71)	5.6	*
(20)音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている。	2.75(0.69)	11.1	2.25(0.91)	5.6	*
5) 保育評価・改善力					
** (31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる。	3.75(0.69)	66.7	3.28(0.82)	38.9	**
** (32)保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる。	3.56(0.70)	50.0	2.89(0.67)	16.7	***
(29)幼児の姿や発想を大切にし、臨機応変に計画を修正することができる。	2.58(0.73)	8.3	2.33(0.68)	5.6	
* (30)観察や記録の方法について理解している。	3.69(0.71)	66.1	2.83(0.70)	13.9	***

	実習生		実習指導教諭		t検定
	平均値(SD)	%	平均値(SD)	%	
6) 職能向上力					
* (41)研修に積極的に参加して、保育者としての専門性を高めようとする。	3.19(0.89)	36.2	2.17(0.94)	5.6	***
* (36)自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする。	3.31(0.89)	36.1	2.58(0.73)	5.6	***
* (42)社会参加活動等を通じて多様な人々との出会いや経験を深めようとする。	3.33(0.89)	44.4	2.14(0.96)	8.3	***
(49)保護者や地域の人々との関わりから学び、それを自らの保育に生かそうとする。	2.86(0.99)	27.8	2.03(0.85)	0.0	***
7) 保護者・地域等との連携力					
* (47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる。	3.42(1.00)	47.2	1.92(0.94)	5.6	***
(46)保護者との会話を大切にし、積極的に関わることができる。	2.97(0.97)	27.8	1.86(0.93)	5.6	***
(43)保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする。	2.97(1.03)	25.0	1.75(0.77)	0.0	***
(53)幼稚園と保育所や小学校との連携に関する知識を持っている。	2.72(0.74)	13.9	1.72(0.66)	0.0	***
(44)幼稚園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする。	2.75(0.77)	11.1	1.78(0.80)	0.0	***
8) 保育計画力					
* (26)ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる。	2.94(0.72)	19.4	2.64(0.59)	5.6	
* (27)幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる。	3.06(0.72)	25.0	2.69(0.89)	16.7	
* (28)季節の変化や行事の内容を考慮して、指導計画を立てることができる。	3.22(0.68)	33.3	2.64(0.87)	16.7	**
(25)教育課程や長期、短期の指導計画の関連性について理解している。	2.97(0.65)	16.7	1.72(0.66)	0.0	***
* (52)幼稚園教育要領の内容を理解している。	2.56(0.61)	2.8	2.11(0.58)	0.0	**

(註1)集計結果は、平成21年度と平成22年度に実地教育Ⅲ(附属幼稚園実習)を履修した実習生と実習指導教諭、それぞれn=36のデータに基づいている。

(註2)項目番号の前の「*」は、実習指導教諭が回答した実習到達規準としての適合度の平均値が3.50以上4.00未満で、「4」と「5」の回答率が50.0%以上であったことを意味する。項目番号の前の「**」は、実習指導教諭が回答した実習到達規準としての適合度の平均値が4.00以上で、「4」と「5」の回答率が80.0%以上であったことを意味する。

(註3)実習前と実習後の平均値は、5件法(1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている)を数値とみなして算出したものである。%は「4.ほぼ身についている」と「5.十分身についている」に回答した割合を示す。

(註4)t検定は、実習生と実習指導教諭の平均値について検定した結果を示すものであり、*:p<.05, **:p<.01, ***:p<.001を意味する。

この実習指導教諭と実習生の間には評価のズレが生じた原因は、双方の評価の立ち位置の違いにあると考えられる。つまり、実習指導教諭は学部卒業時の状態から実習後の状態を評価したため、「あまり身についているとはいえない」と評価し、他方、実習生は第3年次の附属幼稚園実習の経験で得た認識のみで達成度を評価したために差が生じたものと推察される。

(3) 記述回答からみた実地教育Ⅲの成果と課題

上述の数量的分析に加えて、さらに実地教育Ⅲにおける成果と課題を析出し、そこから導き出される大学カリキュラム全体の課題を検討することを目指して、3つの問いを設定し、記述形式で回答を求めた。

1) 実習生の成長内容

最初に「実地教育Ⅲを通して自分が教員になるために一歩成長したと思うことは何ですか」という問いを設定し、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの51項目の中から該当する項目番号を選んで（複数回答可）、選んだ理由を記述してもらった。その回答件数は表6-4-4の「成長したと思うこと」に示した。

実習生が成長したと思うことで比較的回答が多かった項目は、「(1) 幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる」(13人)、「(4) 幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる」(8人)、「(12) 目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる」(8人)、「(3) 幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる」(7人)、「(2) 個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる」(7人)、「(31) 自らの保育を振り返り、反省・評価ができる」(7人)であった。

また、成長したと思うことの回答を領域ごとに集計してみると、平均回答率が1.00以上の領域は、「1) 幼児理解力」、「5) 保育評価・改善力」、「8) 保育計画力」、「2) 幼児への指導・援助力」であった。

「幼児理解力」に関しては、「幼児観察をして、その子が何に興味を持っているのか、なぜそんな態度なのか考えていく中で幼児の心情を理解しようとする力が身についたと思うから」という記述にみるように、多くの実習生は、幼児の観察実習や幼児観察記録をつける中で、幼児一人ひとりの内面や特性を理解したり、幼児のとり行動や表情について分析したりする力が身についたからという理由によって成長したと感じていた。

次に回答が多かった「保育評価・改善力」に関しては、「自分が行った保育について反省会で振り返ったため」という記述にみるように、多くの実習生は、部分実習や1日経営実習の反省会を通して自分が行った保育を振り返り、そこで得た意見や指摘を次の保育に生かすことができたからという理由によって成長を感じていた。

また、「保育計画力」に関しては、「幼児がどのようなことに興味関心があるのかしっかりと観察して、その興味関心に応じた指導案や、日々の保育のつながりを考えながら、指導案作りが考えられるようになった」という記述にみられるように、多くの実習生は、部分実習や1日経営実習などの指導案を書く際に、日々の保育のつながりを意識したり、幼児の実態に即して保育のねらいや内容を考えたりすることができるようになったからという理由によって成長を感じていた。

「幼児への指導・援助力」に関しては、「毎日幼児と関わることで、幼児との関係から、幼児との関わり方を学ぶことができた」という記述にみられるように、多くの実習生は、

表6-4-4 実地教育Ⅲの成果と課題に関する記述回答数

領域	項目番号	成長したと思うこと			今後の学修課題と感じたこと			事前に学ぶべきと感じたこと			
		件数	合計	平均回答率	件数	合計	平均回答率	件数	合計	平均回答率	
1) 幼児理解力	(8)	3	40	5.00	0	15	1.88	0	15	1.88	
	(1)	13			2			0			
	(3)	7			1			0			
	(2)	7			1			0			
	(4)	8			3			1			4
	(5)	2			1			4			
	(6)	0			2			5			
(7)	0	5	5								
2) 幼児への指導・援助力	(12)	8	12	2.00	0	23	3.83	0	4	0.67	
	(10)	1			4			0			
	(14)	3			3			2			
	(13)	0			2			1			
	(9)	0			4			0			
	(11)	0			10			1			
3) 教職の基礎的遂行力	(38)	2	10	0.83	0	4	0.33	0	1	0.08	
	(34)	0			0			0			
	(48)	0			0			0			
	(35)	0			0			0			
	(15)	2			0			0			
	(39)	0			0			0			
	(37)	0			0			0			
	(33)	0			0			0			
	(16)	4			2			0			
	(40)	0			1			0			
	(51)	1			1			1			
(50)	1	0	0								
4) 保育内容の展開力	(18)	2	5	0.71	1	37	5.29	8	64	9.14	
	(23)	1			2			10			
	(17)	1			6			4			
	(19)	1			10			26			
	(21)	0			4			4			
	(22)	0			8			3			
	(20)	0			6			9			
5) 保育評価・改善力	(31)	7	18	4.50	0	15	3.75	0	0	0.00	
	(32)	6			0			0			
	(29)	0			15			0			
	(30)	5			0			0			
6) 職能向上力	(41)	0	1	0.25	0	1	0.25	0	0	0.00	
	(36)	1			1			0			
	(42)	0			0			0			
	(49)	0			0			0			
7) 保護者・地域等との連携力	(47)	0	0	0.00	0	0	0.00	0	2	0.40	
	(46)	0			0			0			
	(43)	0			0			0			
	(53)	0			0			1			
	(44)	0			0			1			
8) 保育計画力	(26)	2	11	2.20	7	17	3.40	2	18	3.60	
	(27)	6			6			2			
	(28)	2			0			1			
	(25)	1			2			3			
	(52)	0			2			10			

(注1) 集計結果は平成21年度と平成22年度に附属幼稚園実習を履修したN=42のデータに基づいている。

(注2) 平均回答率は、各スタンダードの合計件数を当該項目数で割った数値である。

幼児と関わったり話したりする中で、幼児の目線に合わせて話を聞いて共感したり、幼児の気持ちを考えてその場の関わり方を判断したりすることができたからという理由から成長を感じていた。

上記の記述回答から、幼児観察等を通して幼児理解力を身につけ、その力を基礎にしながらか幼児への指導・援助の場面に応用したり、各実習の保育計画を作成する場面に活かしたりすることによってそれらに必要な能力を高めていた。さらに、そうした実際の保育について、事後の反省会を通して省察し、課題を明らかにして、次の保育に活かそうとする能力をこの実習では形成していた。こうした実習生の能力形成においては実習指導教諭の指導・助言が重要な影響因となっており、実習生が取り組んだ実習課題や実習内容が彼らの成長の意識に反映していることが記述内容から読み取れた。したがって、この記述回答の結果は、先の実習生の事前・事後における到達度評価の変容の結果とも符合するものであった。

2) 実習生の事後の学修課題

次に、実習生の事後の学修課題について検討していきたい。「実地教育Ⅲを経験して、これから自分が教員になるために、学んだり、身につけたりしなければならないと思った自己の学修課題は何ですか」という問いに対して、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの51項目の中から該当する項目番号を選び（複数回答可）、選んだ理由を記述してもらった。その回答件数は表6-4-4の「今後の学修課題と感じたこと」に示した。

今後の学修課題として比較的回答が多かった項目は、「(29) 幼児の姿や発想を大切にし、臨機応変に計画を修正することができる」(15人)、「(19) ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている」(10人)、「(11) 幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる」(10人)、「(22) 教材を再構成できる柔軟性がある」(8人)、「(26) ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる」(7人)であった。

今後の学修課題として回答された件数を領域毎に集計してみると、平均回答率が1.00以上の領域は、「4) 保育内容の展開力」、「2) 幼児への指導・援助力」、「5) 保育評価・改善力」、「8) 保育計画力」、「1) 幼児理解力」であった。

「保育内容の展開力」に関しては、保育の指導案を考える中で、「保育者が教材に対する知識・理解がなければ遊びをおもしろくすることができないと実感した。一見、遊んでいると普通に見えるが、その中で保育者はいろいろなことを考えてどうすれば遊びが発展するのかを考えなければならないと思った」という記述にあるように、実際に実習生自身が保育を計画したり、実際に保育を行う中で、保育内容に関する知識やピアノや手遊びなどの技術の必要性を感じたり、それらを実際の保育場面にどのように取り入れていくのかという展開力の不足に気づいたりしたことが、今後の学修課題に繋がっているようである。

「幼児への指導・援助力」に関しては、「一人一人に丁寧な対応をするのはとても大切なことだが、ある幼児の対応だけに追われてしまうと、他の幼児が何をしたいのかかわか

らず、集中力がきれたり、好き放題遊んだりしてしまう」という記述など、個々の幼児に関わりながら、いかに全体の幼児を見て声かけを行うかという場面でうまくできなかった実習生が多かったようである。また、「計画の段階からそのクラスの実態に沿った保育を考えられなかったし、声かけや関わりの中で、どうしたら主体性や自立性が育つようにできるのかわからなかったから」と記述しているように、保育場面で幼児の主体性や自立性が育つような声かけや関わりの必要性を感じた実習生もいた。

「保育評価・改善力」に関しては、「(29) 幼児の姿や発想を大切にし、臨機応変に計画を修正することができる」に学修課題としての回答が集中した。記述を見ると、「保育中に予測できなかった幼児の言動が見られたときに、柔軟に対応できず、当初の計画通りに保育を進めざるを得なかった」という経験から、幼児の実態に合わせて臨機応変に計画を修正できる、柔軟な能力を身に付けていくことの必要性を感じたようである。

「保育計画力」に関しては、記述を見ると、幼児の実態に合わせた指導案を作ったつもりでも、実際の保育では幼児の実態に合っていないことに気づいたり、保育者の明確なめあてと内容を反映させた一貫性のある指導案を作成することが保育を行う上で重要であることを実感したようである。

「幼児理解力」に関しては、保育の計画を立てたり、実際の保育を行う上で幼児理解力は基礎となる能力であり、その能力をさらに高める必要があることを指摘している実習生もいる。また、別の実習生は、「学級の中で気になる子に対応していて、どんな援助をしたら良いのか、どう学級活動や遊びの中へ入っていけるようにするかわからず適切な援助ができなかったから」と理由を記しており、幼児への指導・援助を行う上で、気になる幼児の行動や態度について様々な観点から要因を分析できる力や、そうした幼児の行動や態度を理解するために専門的な知識が必要であると感じたようである。

3) 実習生の事前の学修課題

さらに、実習生の事前の学修課題について検討していきたい。ここでは、「実地教育Ⅲを経験する前に、自分は何を学んだり、身につけたりしておくべきだったと思いましたか」という問いに対して、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの51項目の中から該当する項目番号を選び（複数回答可）、選んだ理由を記述してもらった。その回答件数は表6-4-4の「事前に学ぶべきと感じたこと」に示した。

事前の学修課題として比較的回答が多かった項目は、「(19) ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている」(26人)、「(23) 保育内容に活用できる得意な分野を持っている」(10人)、「(52) 幼稚園教育要領の内容を理解している」(10人)、「(20) 音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている」(9人)、「(18) 絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている」(8人)であった。

また、事前の学修課題として回答された件数を領域毎に集計すると、平均回答率が1.00以上の領域は、「4) 保育内容の展開力」、「8) 保育計画力」、「1) 幼児理解力」であった。

「保育内容の展開力」に関しては、実際の保育中に、計画していた保育が早く終わったときや、活動と活動を繋ぐとき、幼児の興味を引きつけるときに、ピアノや手遊びといった技術を身につけていなかったために困ったという記述が多く、ある実習生は「保育の技術をもっと身につけておくべきだった」と述懐していた。また、別の実習生は保育計画を作成する時も、「もっと自分に技術があれば、もっといろんな保育ができたと思う」と記していた。さらに、他の実習生は、「教材研究に役立つ知識が少ないため、教材を柔軟に再構成することが出来なかった。さまざまな遊びの指導方法についてももっと勉強すべきだった」と記述している。これらの記述から、実際に保育の計画を作成したり、自分で保育の実習を行うことによって、自分たちの保育内容に関する知識や教材研究能力、さらにはピアノ、手遊びなどの技術が身につけていないことに気づいた実習生が多かったことが分かる。そのことは、実習生の事後の到達度評価において「保育内容の展開力」の項目であまり身に付いているとは感じていなかったことや、先の今後の学修課題において「保育内容の展開力」の平均回答率が最も高かったこととも符合している。したがって、実習生にとって「保育内容の展開力」は、実習前までに学んでおきたい、最も学修ニーズの高い資質能力といえよう。

次に「保育計画力」に関しては、保育の指導案を書く際、書き方が分からなかった実習生が何人かいた。ある実習生は「書き方が分からず、何をどう書いてよいのか考えなければならなかったので、授業等でもっと書いておけばよかったのかなと思った」と記し、別の実習生は、「初めて指導案を作成し、部分実習はマイクロティーチングで学んだことが生かしたが、一日経営や共同立案は本当に初めての経験だったので、考えるべきこと、書くべきことが甘く、戸惑い、悩み、何度も考えたから。事前に学んでおけばもう少しスムーズに考えられたと思う」と記述しており、事前に大学の授業等で保育の指導案を作成する機会が求められる。また、指導計画を立てる際に、幼稚園教育要領の内容について理解しておく必要があり、事前にそうした保育に関する知識を大学の授業で学んでおく必要があると感じた実習生もいた。実習前の大学の授業では、「なぜそうしたことを学ぶ必要があるのか」を含めて幼稚園教育要領などの幼児教育の基礎知識の重要性を学生に気づかせるような取り組みが求められよう。

さらに、「幼児理解力」に関しては、「(5)幼児期の発達の特徴について理解している」「(6)幼児の身体の発育や病気について理解している」「(7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している」の各項目に事前の学修課題のニーズが集中した。これは、保育の現場において実際に幼児と関わる中で幼児一人ひとりを理解する幼児理解力へのニーズではなく、現場の幼児を理解するために必要な理論的知識へのニーズである。ある実習生は、保育中や幼児と関わる時「基本的なことを知らないとできないことが本当にたくさんあると実感した」と記しており、ある実習生は、「いざ幼児がけがをってしまった時に、応急措置をすることができなかったから」と記している。別の実習生は、保育活動中に「気になる幼児への対応ができなかったから」と記している。このことから、実際の保

育を経験することによって、「幼児理解力」に関する専門的知識を事前に学んでおくことが必要であると気づいた実習生が多かったといえる。

第5節 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準からみた実地教育Ⅳの評価

本節で取り扱う実地教育Ⅳは、兵庫教育大学学部4年次を対象とした出身幼稚園での2単位必修の教育実習科目である。実地教育Ⅳは、学部3年次の4週間の附属幼稚園又は附属小学校での教育実習を基本実習として履修する応用実習としての意味合いを有している。そのため、実地教育Ⅳは、「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。併せて、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」ことを目的としている。

1 研究の方法

(1) 調査対象

2010(平成22)年度において幼稚園実習を選択した実習生と実習指導教諭、それぞれ20名ずつを調査対象とした。

(2) 調査時期

調査時期については、20名の実習生に対して実習前の2010(平成22)年6月に「実地教育Ⅳ(幼稚園実習)の到達規準に関する事前調査」(質問紙調査)を、そして実習後の同年11月に「実地教育Ⅳ(幼稚園実習)の到達規準に関する事後調査」(質問紙調査)を実施した。

また、実習指導教諭に対しては、実習後の2010(平成22)年12月に「実地教育Ⅳの到達規準に関するアンケート調査」(質問紙調査)を実施した。

(3) 実習生に対する調査

実施手続きとしては、事前調査は大学での事前指導の際に学生に一斉配布し、その場で回答を求め、回収した。他方、事後調査については、大学での事後指導の際に学生に一斉配布し、その場で回答を求め、回収した。事前調査と事後調査に回答している実習生のデータ数は20であった。

質問紙調査の内容は、幼稚園教員養成スタンダードに示す「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」「保育計画力」の8領域51項目を用いて、実習生自身に実習前と実習後の到達度を5件法(1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている)で尋ねた。それに加

えて、事後調査では、幼稚園教員養成スタンダードを用いて、「実習を通して自身が成長したと感じたこと」「今後の自己の学習課題であると感じたこと」「実習前に学んでおくべきだと感じたこと」について記述方式で回答を求めた。

(4) 実習指導教諭に対する調査

実施手続きとしては、園長を通じて公私立幼稚園の実習指導教諭に質問紙調査への回答を依頼し、回答後各自で返信用封筒を用いて個別に返送する形をとった。実習生のデータと対応している実習指導教諭のデータ数は15であった。

質問紙調査の内容は、幼稚園教員養成スタンダードの8領域51項目を用いて、指導された実習生の到達度を5件法（1. 全く身についていない、2. あまり身についていない、3. 少し身についている、4. ほぼ身についている、5. 十分身についている）で尋ねた。

2 分析の結果及び考察

(1) 実習生の実習後の到達度評価

実習生が実地教育Ⅳの実習到達規準についてどの程度到達できているのかを把握するために、「実習後」の到達度評価の平均値を示したものが表6-5-1である¹⁶⁾。ここでは、スタンダードの8領域51項目それぞれについて平均値を算出し、平均値が3.50以上で、なおかつ「5. 十分身についている」と「4. ほぼ身についている」に回答している者が50%以上であれば、「ある程度身についている」項目であると判断できると考えた¹⁷⁾。また、平均値が4.00以上で、なおかつ「5. 十分身についている」と「4. ほぼ身についている」に回答している者が80%以上であれば、「かなり身についている」項目であると判断できると考えた。

まず、「1) 幼児理解力」の領域においては、「(8) 先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる」と「(1) 幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる」の項目が3.50以上の平均値を示し、ある程度身に付けていると感じている実習生が多かった。しかし、それ以外の6項目は3.50以下の平均値を示し、特に「(6) 幼児の身体の発育や病気について理解している」と「(7) 特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している」は3.00以下の平均値を示すなど、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

「2) 幼児への指導・援助力」の領域については、「(12) 目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わることができる」の項目が3.50以上の平均値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かったが、それ以外の5項目では3.50以下の平均値を示していることから、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

「3) 教職の基礎的遂行力」の領域については、「(51) 危機管理の意識を持っている」の項目のみ3.50以下の平均値を示したが、それ以外の項目は3.50以上の平均値を示し、あ

表6-5-1 幼稚園教員養成スタンダードからみた実地教育Ⅳにおける事前と事後の到達度(N=20)

	実習前		実習後		t検定
	平均値(SD)	%	平均値(SD)	%	
1) 幼児理解力					
* (8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる。	3.63(0.68)	60.0	3.89(0.74)	80.0	
* (1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる。	3.50(0.69)	60.0	3.75(0.55)	70.0	
* (3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる。	2.90(0.79)	20.0	3.35(0.67)	45.0	**
* (2)個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる。	3.00(0.80)	25.0	3.20(0.70)	35.0	
* (4)幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる。	3.15(0.81)	35.0	3.40(0.94)	55.0	
* (5)幼児期の発達の特長について理解している。	3.30(0.73)	45.0	3.45(0.61)	50.0	
* (6)幼児の身体の発育や病気について理解している。	2.60(0.68)	5.0	2.85(0.67)	15.0	
* (7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している。	2.85(0.88)	15.0	2.95(0.83)	20.0	
2) 幼児への指導・援助力					
** (12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる。	4.00(0.73)	75.0	4.05(0.89)	75.0	
** (10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる。	3.55(0.61)	60.0	3.30(0.92)	30.0	
* (14)幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる。	3.45(0.89)	50.0	3.35(0.75)	40.0	
* (13)幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わるができる。	3.21(0.86)	45.0	3.11(0.99)	35.0	
* (9)状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる。	3.05(0.69)	25.0	3.15(0.81)	35.0	
* (11)幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる。	2.95(0.83)	25.0	3.05(0.76)	25.0	
3) 教職の基礎的遂行力					
** (38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする。	4.10(0.85)	90.0	4.05(0.95)	85.0	
** (34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる。	3.90(0.91)	65.0	3.65(0.81)	55.0	*
** (48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる。	4.05(1.00)	80.0	4.05(0.95)	85.0	
** (35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる。	3.65(0.99)	65.0	3.75(0.91)	65.0	
** (15)幼児に公平・公正な態度で関わるができる。	3.95(0.67)	85.0	4.00(0.80)	80.0	
** (39)一つのチームとして園の保育に取り組むことができる。	3.60(1.05)	55.0	3.55(1.00)	55.0	
** (37)常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる。	3.65(1.14)	60.0	3.70(0.98)	65.0	
** (33)保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている。	3.60(0.88)	60.0	3.70(1.03)	65.0	
** (16)幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる。	3.55(0.76)	50.0	3.50(0.95)	60.0	
* (40)困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる。	3.85(0.88)	65.0	3.85(1.04)	75.0	
** (51)危機管理の意識を持っている。	3.55(0.89)	55.0	3.35(1.04)	40.0	
(50)事務的な仕事や園内整備等の仕事について理解している。	3.25(1.02)	10.0	3.15(0.99)	30.0	
4) 保育内容の展開力					
** (18)絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている。	3.90(1.12)	70.0	4.00(0.80)	80.0	
** (23)保育内容に活用できる得意な分野を持っている。	3.40(1.00)	45.0	3.60(1.14)	65.0	
* (17)保育内容の知識に基づき、教材研究ができる。	3.30(0.92)	50.0	3.25(0.79)	45.0	
** (19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている。	2.95(0.89)	25.0	2.85(0.88)	25.0	
* (21)自然や自然物と関わり、保育に活用することができる。	3.15(0.81)	40.0	3.15(0.88)	30.0	
* (22)教材を再構成できる柔軟性がある。	2.55(0.89)	15.0	2.60(0.88)	15.0	
* (20)音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている。	2.85(0.99)	25.0	2.75(0.85)	15.0	
5) 保育評価・改善力					
** (31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる。	3.80(0.77)	70.0	3.85(0.99)	70.0	
** (32)保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる。	3.45(0.95)	50.0	3.45(0.95)	40.0	
* (29)幼児の姿や発想を大切に、臨機応変に計画を修正することができる。	2.65(0.81)	15.0	2.70(0.80)	15.0	
** (30)観察や記録の方法について理解している。	3.55(0.95)	55.0	3.55(0.89)	55.0	
6) 職能向上力					
** (41)研修に積極的に参加して、保育者としての専門性を高めようとする。	3.55(1.00)	55.0	3.20(1.11)	35.0	
** (36)自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする。	3.45(1.00)	45.0	3.55(1.00)	50.0	
* (42)社会参加活動等を通じて多様な人々との出会いや経験を深めようとする。	3.60(1.05)	55.0	3.50(0.95)	40.0	
(49)保護者や地域の人々との関わりから学び、それを自らの保育に生かそうとする。	3.40(0.94)	50.0	3.30(1.26)	50.0	

	実習前		実習後		t検定
	平均値(SD)	%	平均値(SD)	%	
7) 保護者・地域等との連携力					
* (47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる。	3.95(0.83)	65.0	3.65(0.99)	65.0	
(46)保護者との会話を大切にし、積極的に関わることができる。	3.70(1.08)	60.0	3.25(1.07)	40.0	*
(43)保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする。	3.60(1.00)	60.0	3.10(1.21)	30.0	*
(53)幼稚園と保育所や小学校との連携に関する知識を持っている。	2.95(0.89)	30.0	3.05(1.05)	30.0	
(44)幼稚園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする。	3.15(0.67)	30.0	3.20(1.06)	45.0	
8) 保育計画力					
* (26)ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる。	2.90(0.85)	25.0	3.15(0.88)	30.0	
* (27)幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる。	3.00(0.86)	30.0	3.10(0.91)	30.0	
** (28)季節の変化や行事の内容を考慮して、指導計画を立てることができる。	3.15(0.81)	35.0	3.30(0.92)	45.0	
* (25)教育課程や長期、短期の指導計画の関連性について理解している。	3.10(0.97)	35.0	3.15(0.99)	40.0	
** (52)幼稚園教育要領の内容を理解している。	3.35(0.99)	45.0	3.20(1.06)	40.0	

(註1)項目番号の前の「*」は、実習指導教諭が回答した実習到達規準としての適合度の平均値が3.50以上4.00未満で、「4」と「5」の回答率が50.0%以上であったことを意味する。項目番号の前の「**」は、実習指導教諭が回答した実習到達規準としての適合度の平均値が4.00以上で、「4」と「5」の回答率が80.0%以上であったことを意味する。
(註2)実習前と実習後の平均値は、5件法（1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている）の回答を数値とみなして算出したものである。％は「4.ほぼ身についている」と「5.十分身についている」に回答した割合を示す。
(註3)t検定は、実習前と実習後の平均値について検定した結果を示すものであり、***p<.001、**p<.01、*p<.05を意味する。

る程度身についていると感じている実習生が多かった。そのなかでも、「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」、「(48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる」、「(15)幼児に公平・公正な態度で関わることができる」の3項目は4.00以上の平均値を示し、かなり身についていると感じている実習生が多かった。

「4）保育内容の展開力」の領域では、「(18)絵本、歌、製作、運動遊びなどに関する面白さを知っている」の項目が4.00以上の平均値を示し、かなり身についていると感じている実習生が多かった。また、「(23)保育内容に活用できる得意な分野を持っている」の項目については3.50以上の平均値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。それ以外の項目は3.50以下の平均値を示し、とりわけ「(19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている」、「(22)教材を再構成できる柔軟性がある」、「(20)音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている」の3項目は3.00以下の平均値を示すなど、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

「5）保育評価・改善力」の領域では、「(31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる」と「(30)観察や記録の方法について理解している」の項目は、3.50以上の平均値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。しかし、「(32)保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる」の項目は3.50以下の平均値を示し、「(29)幼児の姿や発想を大切にし、臨機応変に計画を修正することができる」の項目は3.00以下の平均値を示すなど、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

「6）職能向上力」の領域では、「(36)自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保

育に取り入れようとする」の項目が3.50以上の平均値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった。しかし、その他の3項目については3.50以下の平均値を示し、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

「7）保護者・地域等との連携力」の領域では、「(47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる」の項目が3.50以上の平均値を示し、ある程度身についていると感じている実習生が多かった

「8）保育計画力」の領域については、いずれの項目も3.50以下の平均値を示し、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない実習生が多かった。

以上の結果から分かることは、公私立幼稚園実習において設定した45項目の実習到達規準のうち、実習生の到達度評価が3.50以上の平均値を示した項目は19項目であり、4割強の項目が高い自己評価を得ていることである。そのうち、平均値が4.00以上で「4.」「5.」に回答した割合が80%以上に該当する項目は4項目であった。

領域的に捉えると、「3）教職の基礎的遂行力」の領域が相対的に自己評価が高いといえる。逆に相対的に自己評価が低かった領域は、「4）保育内容の展開力」と「8）保育計画力」であり、改善・検討を要する課題として浮き彫りになった。

したがって、実習生の実習後の到達度評価では、実習到達規準として示された資質能力について、ある程度身についていると自己評価している項目が4割強存在し、前節での実地教育Ⅲ（幼稚園教育実習）の分析結果で1/3程度しか高い自己評価が得られなかったことと比べれば、より多くの項目で高い自己評価が得られるようになったといえるが、総体的には、ある程度身についていると自己評価できる状態に達していない項目の方が多いたことが読み取れる。

(2) 実習前・後の実習到達度の変化

1) 実習到達規準ごとにみた実習生の到達度評価の変容

次に、表6-5-1の実習前と実習後の差に注目して、実習生の到達度評価の変容を把握したい。

「1）幼児理解力」の「(3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる」の項目は、実習前よりも実習後の方が到達度評価が有意に高く、1%水準で有意差が認められた。逆に、「3）教職の基礎的遂行力」の「(34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる」の項目は、実習前よりも実習後の方が到達度評価が有意に低く、5%水準で有意差が認められた。また、実習到達規準には該当しない項目だが、「7）保護者・地域等との連携力」の「(46)保護者との会話を大切にし、積極的に関わることができる」と「(43)保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする」の項目についても、実習前よりも実習後の方が到達度評価が有意に低く、5%水準で有意差が認められた。

このことから、「(3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる」の項目に関しては、実習前と実習後で実習生の到達度評価に有意差が見られ、この実

習の成果を表していると考えられる。しかしながら、それ以外の項目については、実習前よりも実習後の方が到達度評価が有意に低かったり、実習前と実習後の平均値に有意差が認められなかったりするなど、この実習の成果は見られなかった。

2) 8 領域からみた実習生の到達度評価の変容

さらに、実習生の到達度評価の変容をスタンダードの 8 領域の観点から把握するために、領域ごとに構成項目の合成得点（平均値）を算出し、その結果を示したものが表 6-5-2 である。

表6-5-2 8領域からみた実地教育Ⅳにおける事前と事後の到達度(N=20)

	実習前	実習後	t検定
	平均値(SD)	平均値(SD)	
1) 幼児理解力	3.11(0.61)	3.36(0.53)	**
2) 幼児への指導・援助力	3.37(0.61)	3.33(0.71)	
3) 教職の基礎的遂行力	3.73(0.75)	3.69(0.78)	
4) 保育内容の展開力	3.16(0.78)	3.17(0.71)	
5) 保育評価・改善力	3.36(0.77)	3.39(0.76)	
6) 職能向上力	3.50(0.88)	3.39(0.95)	
7) 保護者・地域等との連携力	3.47(0.73)	3.25(0.96)	
8) 保育計画力	3.10(0.73)	3.18(0.81)	

(註)t検定は、実習前と実習後の平均値について検定した結果であり、***:p<.001、** :p<.01、*:p<.05を意味する。

実習前と実習後の平均値との間に有意差が認められた領域は、「幼児理解力」であり、1%水準で有意差が見られた。したがって、幼稚園教員養成スタンダードの観点から見ても、実地教育Ⅳの経験は、「幼児理解力」を形成する上で有効であることを示している。

しかし、有意差が認められなかった他の7つの領域については、2週間の実地教育Ⅳの経験では実習生に実習前よりも「身につけている」と実感させたり、認識させたりすることが難しいことを示していると考えられる。

(3) 実習後における実習生と実習指導教諭の到達度評価の比較

実地教育Ⅳにおいて実習生を指導した実習指導教諭は、実習を通じて実習生が教員養成スタンダードに示された実習到達規準の資質能力をどの程度身につけることができたと思うかを把握するために、実習生の到達度評価と同様に平均値で示したものが表 6-5-3 である。

表 6-5-3 の結果によれば、実習指導教諭による各実習生の到達度評価では、45 項目の実習到達規準のうち 20 項目について 3.50 以上の平均値を示し、ある程度身につけているという評価を得た。そのうち、「3) 教職の基礎的遂行力」の「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」「(48)保護者や地域の人々に日々の挨拶がきちんとできる」

表6-5-3 幼稚園教員養成スタンダードからみた実地教育Ⅳの実習生と実習指導教諭の到達度評価

	実習生			実習指導教諭			t検定
	平均値(SD)	%	N	平均値(SD)	%	N	
1) 幼児理解力							
* (8)先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる。	3.87(0.74)	80.0	15	3.80(0.68)	66.6	15	
* (1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる。	3.80(0.41)	80.0	15	3.33(0.62)	40.0	15	*
* (3)幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる。	3.40(0.63)	46.7	15	3.27(0.59)	33.3	15	
* (2)個々の幼児の人との関わり方や集団の中での育ちを捉えることができる。	3.33(0.62)	40.0	15	3.27(0.46)	26.7	15	
* (4)幼児の気になる行動や態度についての要因を自分なりに分析することができる。	3.67(0.72)	66.7	15	3.60(0.74)	60.0	15	
* (5)幼児期の発達の特徴について理解している。	3.53(0.52)	53.5	15	3.40(0.51)	40.0	15	
* (6)幼児の身体の発育や病気について理解している。	2.92(0.64)	15.4	13	3.00(0.58)	15.4	13	
* (7)特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している。	2.85(0.80)	7.7	13	3.00(0.58)	15.4	13	
2) 幼児への指導・援助力							
** (12)目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる。	4.07(0.88)	80.0	15	3.93(0.88)	73.4	15	
** (10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる。	3.33(1.05)	33.3	15	3.47(0.83)	40.0	15	
* (14)幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる。	3.53(0.64)	46.7	15	3.13(0.52)	20.0	15	
* (13)幼児が十分な満足感や達成感を感じられるように関わるができる。	3.33(0.82)	40.0	15	2.93(0.59)	13.3	15	
* (9)状況や課題等に応じて意思決定や行為選択ができる。	3.20(0.68)	33.3	15	3.13(0.74)	33.3	15	
* (11)幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができる。	3.20(0.56)	26.7	15	3.07(0.70)	26.7	15	
3) 教職の基礎的遂行力							
** (38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする。	4.13(0.64)	86.7	15	4.13(0.74)	80.0	15	
** (34)心身共に良好な状態であるように自己管理ができる。	3.73(0.80)	53.3	15	4.07(0.96)	73.3	15	
** (48)保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる。	4.20(0.68)	86.6	15	4.27(0.70)	86.7	15	
** (35)社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる。	3.87(0.83)	73.3	15	4.40(0.63)	93.4	15	
** (15)幼児に公平・公正な態度で関わるができる。	4.00(0.85)	80.0	15	4.20(0.56)	93.4	15	
** (39)一つのチームとして園の保育に取り組むことができる。	3.67(0.82)	60.0	15	3.47(0.52)	46.7	15	
** (37)常に明るく、積極的に物事に取り組んでいくことができる。	3.87(0.83)	73.3	15	4.00(0.85)	66.6	15	
** (33)保育者としての自覚と誇り、使命感を持っている。	3.87(0.83)	73.3	15	3.87(0.74)	66.7	15	
** (16)幼児に対して正しくわかりやすい言葉遣いができる。	3.53(0.99)	60.0	15	3.53(0.74)	53.4	15	
* (40)困難な事態に対しても問題解決に向けて粘り強く取り組むことができる。	4.00(0.88)	78.6	14	3.64(0.63)	57.1	14	
** (51)危機管理の意識を持っている。	3.40(0.83)	33.3	15	3.27(0.80)	33.4	15	
(50)事務的な仕事や園内整備等の仕事について理解している。	3.00(0.85)	26.7	15	3.20(0.94)	46.7	15	
4) 保育内容の展開力							
** (18)絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている。	4.07(0.80)	86.7	15	3.80(0.68)	66.6	15	
** (23)保育内容に活用できる得意な分野を持っている。	3.67(1.18)	73.3	15	3.60(0.83)	53.3	15	
* (17)保育内容の知識に基づき、教材研究ができる。	3.20(0.78)	40.0	15	3.33(0.62)	40.0	15	
** (19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている。	2.93(0.88)	26.7	15	3.20(0.68)	33.3	15	
* (21)自然や自然物と関わり、保育に活用することができる。	3.27(0.59)	33.3	15	3.20(0.68)	33.3	15	
* (22)教材を再構成できる柔軟性がある。	2.60(0.83)	13.3	15	2.80(0.68)	13.3	15	
* (20)音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている。	2.87(0.74)	13.3	15	2.93(0.59)	13.3	15	
5) 保育評価・改善力							
** (31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる。	3.93(0.80)	66.7	15	4.00(0.66)	80.0	15	
** (32)保育の評価を次の保育や指導計画の改善に生かすことができる。	3.67(0.82)	46.7	15	3.87(0.64)	73.3	15	
* (29)幼児の姿や発想を大切に、臨機応変に計画を修正することができる。	2.80(0.68)	13.3	15	3.20(0.68)	33.3	15	
** (30)観察や記録の方法について理解している。	3.47(0.99)	46.6	15	4.07(0.70)	80.0	15	
6) 職能向上力							
** (41)研修に積極的に参加して、保育者としての専門性を高めようとする。	3.17(0.84)	25.0	12	3.42(0.90)	50.0	12	
** (36)自然や社会の事象に興味や関心を持ち、自らの保育に取り入れようとする。	3.71(0.91)	57.1	14	3.79(0.70)	64.3	14	
* (42)社会参加活動等を通じて多様な人々との出会いや経験を深めようとする。	3.58(0.90)	33.3	12	3.50(0.91)	58.3	12	
(49)保護者や地域の人々との関わりから学び、それを自らの保育に生かそうとする。	3.36(1.21)	45.5	11	3.09(0.70)	27.3	11	

	実習生			実習指導教諭			t検定
	平均値(SD)	%	N	平均値(SD)	%	N	
7) 保護者・地域等との連携力							
* (47)保護者の話にしっかりと耳を傾け、聴くことができる。	3.55(1.04)	63.6	11	3.18(0.98)	36.4	11	
(46)保護者との会話を大切にし、積極的に関わることができる。	3.18(0.98)	27.3	11	2.82(0.75)	18.2	11	
(43)保護者や地域の人々と手を携え、共に歩んでいこうとする。	3.18(1.08)	36.4	11	2.64(0.67)	9.1	11	
(53)幼稚園と保育所や小学校との連携に関する知識を持っている。	3.08(0.99)	16.7	12	3.00(0.85)	25.0	12	
(44)幼稚園のある地域に関心を持ち、地域の特性を理解しようとする。	3.15(0.99)	46.2	13	3.08(0.76)	30.8	13	
8) 保育計画力							
* (26)ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる。	3.27(0.59)	33.3	15	3.53(0.74)	53.4	15	
* (27)幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる。	3.20(0.68)	33.3	15	3.27(0.70)	40.0	15	
** (28)季節の変化や行事の内容を考慮して、指導計画を立てることができる。	3.33(0.72)	46.7	15	3.40(0.83)	46.7	15	
* (25)教育課程や長期、短期の指導計画の関連性について理解している。	3.13(0.74)	33.3	15	3.13(0.74)	33.3	15	
** (52)幼稚園教育要領の内容を理解している。	3.13(0.92)	33.4	15	3.40(0.83)	46.7	15	

(註1)項目番号の前の「*」は、実習指導教諭が回答した実習到達規準としての適合度の平均値が3.50以上4.00未満で、「4」と「5」の回答率が50.0%以上であったことを意味する。項目番号の前の「**」は、実習指導教諭が回答した実習到達規準としての適合度の平均値が4.00以上で、「4」と「5」の回答率が80.0%以上であったことを意味する。

(註2)実習生と実習指導教諭の平均値は、5件法（1.全く身についていない、2.あまり身についていない、3.少し身についている、4.ほぼ身についている、5.十分身についている）を数値とみなして算出したものである。％は「4.ほぼ身についている」と「5.十分身についている」に回答した割合を示す。

(註3)t検定は、実習前と実習後の平均値について検定した結果を示すものであり、***:p<.001、**:p<.01、*:p<.05を意味する。

「(35)社会人として適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる」「(15)幼児に公平・公正な態度で関わることができる」と「5)保育評価・改善力」の「(31)自らの保育を振り返り、反省・評価ができる」「(30)観察や記録の方法について理解している」の6項目は4.00以上の平均値を示し、かなり身についているという評価を得た。

また、実習生と実習指導教諭の到達度評価を比較すると、「(1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる」の項目に5%水準で有意差が認められたが、それ以外の項目では有意差は認められなかった。先行研究では実習生の自己評価と実習指導教諭による評価との間には多くの差異が見られるが¹⁸⁾、本実習の実習生は第3年次に附属幼稚園又は附属小学校での4週間の教育実習を経験していることもあり、実習指導教諭の評価とほぼ同様の評価ができており、客観的に自己評価ができる力が身につけてきているものと考えられる。

(4) 記述回答からみた実地教育Ⅳの成果と課題

上述の数量的分析に加えて、さらに実地教育Ⅳの成果と課題を析出し、そこから導き出される大学カリキュラムの課題を検討することを目指して、3つの問いを設定し、記述形式で回答を求めた。

1) 実習生の成長内容

最初に「実地教育Ⅳを通して自分が教員になるために一歩成長したと思うことは何ですか」という問いに対して、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの51項目の中から該当する項目番号を選び（複数回答可）、選んだ理由を記述してもらった。その回答件数は表6-5-4の「成長したと思うこと」に示した。

表6-5-4 実地教育Ⅳの成果と課題に関する記述回答数

領域	項目番号	成長したと思うこと			今後の課題と感じたこと			事前に学ぶべきと感じたこと			
		件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数	件数	合計	平均回答数	
1) 幼児理解力	(8)	1	6	0.75		1	0.13		1	0.13	
	(1)	2									
	(3)	1									
	(2)	1			1						
	(4)										
	(5)	1									
	(6)										1
2) 幼児への指導・援助力	(12)	4	6	1.00		6	1.00		0	0.00	
	(10)				3						
	(14)	2			1						
	(13)										
	(9)										
3) 教職の基礎的遂行力	(38)		3	0.25		1	0.08		0	0.00	
	(34)										
	(48)										
	(35)	1									
	(15)										
	(39)										
	(37)										
	(33)										
	(16)				1						
	(40)	1									
4) 保育内容の展開力	(18)	2	7	1.00		17	2.43		24	3.43	
	(23)	1						4			
	(17)				2			2			
	(19)	1			9			10			
	(21)	2			1			1			
	(22)				2			2			
	(20)	1			3			5			
5) 保育評価・改善力	(31)		1	0.25		4	1.00		0	0.00	
	(32)										
	(29)				4						
	(30)	1									
6) 職能向上力	(41)		0	0.00		0	0.00		0	0.00	
	(36)										
	(42)										
	(49)										
7) 保護者・地域等との連携力	(47)		1	0.20	1	3	0.60		0	0.00	
	(46)				2						
	(43)										
	(53)										
	(44)	1									
8) 保育計画力	(26)	2	6	1.20		2	0.40		1	0.20	
	(27)	3			1			1			
	(28)	1									
	(25)										
	(52)				1						

(註1) 集計結果は、実習生N=20のデータに基づいている。

(註2) 平均回答数は、各スタンダード領域の合計件数を当該項目数で割った数値である。

実習生が成長したと思うことで比較的回答が多かった項目は、「(12)目線に合わせて幼児に接し、心通わせながら関わることができる」(4人)、「(27)幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることができる」(3人)、「(1)幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる」(2人)、「(14)幼児の主体性や自立性の育ちを大切にしたい関わりができる」(2人)、「(18)絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている」(2人)、「(21)自然や自然物と関わり、保育に活用することができる」(2人)、「(26)ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等、整合性のとれた1日の指導計画を立てることができる」(2人)であった。

また、成長したと思うことの回答を領域ごとに集計してみると、平均回答数の多い上位3位までの領域は、「8)保育計画力」、「2)幼児への指導・援助力」、「4)保育内容の展開力」、「1)幼児理解力」であった。

「8)保育計画力」に関しては、「保育者の目線で保育を考えて、子どもたちにやらせるのではなく、幼児と向き合っただけで幼児の実態から保育を考えられた」や「ねらいの意味がよく分かっていなかったが、教師のねらいの持ち方によって幼児への関わり方や伝え方が変わってくることを知った」という記述にみるように、実習生は、保育計画を組み立てる上で、幼児の実態の把握や教師自身のねらいがどのような意味を持っているのかが理解できるようになったという理由から成長を感じていた。

「2)幼児への指導・援助力」については、「とにかく、子どもの話を聞こうとする姿勢を持ち続け、今の子ども様子を先入観を持たずに、受け止めようとするのができた」や「指導教諭の意見などを踏まえて、子どもの視線に立ち、より興味を引くことができる導入を考えられた」という記述に見るように、実習生は幼児と同じ目線で接し、幼児の様子を受け止めようとしたことや幼児の視線に立って自発的に興味をもてるような環境を工夫できたという理由から成長を感じていた。

「4)保育内容の展開力」では、「初めは緊張してしまい、言葉もしどろもどろだったり、ピアノも間違ったりしていたが、回数をこなすことで落ち着いて周りや子どもを見て、冷静に対応できるようになっていった」や「今まで経験した遊びはもちろん、自分が知らなかった遊びも積極的に取り入れて、保育者自身も楽しめて遊ぶのができた」という記述に見られるように、回数を重ねることで保育場面で幼児を見ながらピアノを弾くことができるようになったり、いろいろな遊びを保育に取り入れて幼児と一緒に楽しむことができたという理由から成長を感じていた。

「1)幼児理解力」に関しては、「言葉で言わない子どもたちであっても、子どもの様子や態度、表情などから、子どもたちの思っていることに気づき、声をかけに行くのができた」や「寄り添って保育することで、幼児の気持ちになって考えられるようになった」という記述に見られるように、実習生は、幼児の様々な行動を観察し、そこから内面を理解することによって幼児と関われるようになったり、絶えず幼児と一緒に活動する中で幼児の気持ちや、興味・関心などが考えられるようになったという理由から成長を感じてい

た。

上記の記述回答から、この実習では、幼児観察や幼児と活動を共にすることによって幼児理解力を身に付け、それを基礎にしながら幼児への指導・援助の場面に応用したり、部分実習や一日経営実習の指導計画を作成する際に生かしたりすることによって、それらに必要な能力を高めていた。また、保育内容については幼児の実態や季節などを考慮に入れて保育に様々な活動や遊びなどを積極的に取り入れ、実際の保育場面では失敗を繰り返しながら子どもの前でピアノを弾く能力を身につけていた。このように、実習生は、この実習を通して、保育に直接関係する実践的な能力について自己の成長を感じているが、その成果は、先の実習生の実習前・後における到達度評価に大きな変化を与えるまでに至らず、「幼児理解力」のみに変化が生じたと考えられる。

2) 実習生の今後の学修課題

次に、実習生の今後の学修課題について検討したい。「実地教育Ⅳを経験して、これから自分が教員になるために、学んだり、身につけたりしなければならないと思った自己の学修課題は何ですか」という問いに対して、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの51項目の中から該当する項目番号を選び（複数回答可）、選んだ理由を記述してもらった。その回答件数は表6-5-4の「今後の課題と感じたこと」に示した。

今後の学修課題として比較的回答が多かった項目は、「(19)ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊び等の技術を持っている」(9人)、「(29)幼児の姿や発想を大切に、臨機応変に計画を修正することができる」(4人)、「(10)幼児の状況の変化や多様な要求に対して、一人ひとりに丁寧な関わりができる」(3人)、「(20)音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている」(3人)であった。

今後の学修課題として回答された件数を領域毎に集計してみると、平均回答数の高かった上位3位は、「4)保育内容の展開力」、「2)幼児への指導・援助力」、「5)保育評価・改善力」、「7)保護者・地域等との連携力」であった。

「4)保育内容の展開力」に関しては、実習指導教諭から保育を任せさせたときに、保育内容に関する知識や技術などのレパトリーが少なすぎて対応に困ったことを記述している実習生が多い。ある実習生は、帰りの準備の時間に「いきなり手遊びが思いつかなかった。また、エプロンシアターやパネルシアターをやったことがないので保育の引き出しが少ないと思う」と記述していたり、別の実習生は、保育の場面で「急にピアノを弾いてと先生に言われ、弾けなかったので、ピアノの技術をもっと高める」必要があると記している。その他にも、一日経営実習を考える際に、「今までの保育や子どもの様子から、どんな環境や保育内容をすべきか考えるときに、ネタが少なすぎて、ねらいとしたいことと内容が合っていなかったかと思った」や、保育中に「時間が余ってしまったり、教材が難しかったときに、保育内容も変えたりすることができず、もっと引き出しを増やしておけばよかった」と述懐している記述も存在した。

「2)幼児への指導・援助力」については、幼児の状況の変化や多様な要求に対して、

幼児一人ひとりへの丁寧な関わりができなかったという実習生の記述が見られた。ある実習生は、複数の幼児に周りを囲まれ、「一度に幼児全員が話しかけてきた時など、全てに対応できずに、全員になあなあ返答しかできなかった」と記していた。また、保育において、幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導ができなかったという記述もある。たとえば、一日経営実習をしていた時に「自分が担任として子どもの前に立ってみると、全体を見るだけでいっぱいいっぱいになってしまった」という実習生がいた。

「5）保育評価・改善力」においては、「(29) 幼児の姿や発想を大切にし、臨機応変に計画を修正することができる」の項目のみに回答が集中した。その理由としては、責任実習で「指導案通りに進めようとしすぎて、活動に何か予想外のことが起こった時、うまく修正できず、困った」という記述や、一日経営実習を行った時、「自分がやろうとしていたことが、幼児たちの発言により、異なる活動になってしまった」という記述が挙げられる。

「7）保護者・地域等との連携力」に関しては、実習中は直接保護者や地域の人々に関わることはなくても、幼稚園の現場では保護者や地域の人々との連携が重要であり、将来現場に出た際に必要になると感じた実習生の記述が見られた。たとえば、送迎時など保護者が園にいる時、「子どもたちは幼稚園や保育所だけでなく、家庭で育てているため、保護者と一緒に育てていくことが大切だと感じたから」や「実習生なので、保護者支援は大切だがなかなか関わるのがなく現場に出ることになるため」とその必要性を述べていた。

このように、今後の学修課題としては、実習中に実習生がうまく実践できなかったことや、実習中はできなかったが将来現場に出れば必要になることが中心に挙げられていた。

3) 実習生の事前の学修課題

さらに、実習生の事前の学修課題について検討していきたい。ここでは、「実地教育Ⅳを経験する前に、自分は何を学んだり、身につけたりしておくべきだったと思いましたか」という問いに対して、実習生に幼稚園教員養成スタンダードの51項目の中から該当する項目番号を選び（複数選択可）、選んだ理由を記述してもらった。その回答件数は、表 6-5-4 の「事前に学ぶべきと感じたこと」に示した。

事前の学修課題として比較的回答が多かった項目は、「(19) ピアノ、手遊び、パネルシアター、運動遊びなどの技術を持っている」(10人)、「(20) 音楽遊び、造形遊び、運動遊び等の指導方法を知っている」(5人)、「(23) 保育内容に活用できる得意な分野を持っている」(4人)であった。

また、事前の学修課題として回答された件数を領域ごとに集計すると、平均回答数が多かった上位3位の領域は、「4）保育内容の展開力」、「8）保育計画力」、「1）幼児理解力」であった。

「4）保育内容の展開力」の領域は、事前の学修課題の回答件数が最も多かった。その理由としては、まず、実習生が一日経営実習や部分実習などの設定保育時に「子どもが騒いでいる時にうまくひきつけることができなかった」と振り返っており、保育内容に活用

できる得意な分野を身につけておくべきであったと述べている。また、多くの実習生は、保育場面を通して「保育を行うにあたって、教材や手遊びなどのレパートリーが全然ないので、もっと身につけておかなければならないと感じた」ことを挙げており、保育内容の技術や指導方法を身につけておくべきであったと述懐している。また、別の実習生は、保育活動中に「幼児の年齢にあった保育が設定できていなかったため、幼児たちにとって難しい活動になってしまった時があった」と述べており、事前の教材研究不足を指摘している。このように、「保育内容の展開力」の記述回答が多かったことは、実習生の実習後の到達度評価において「保育内容の展開力」の自己評価が相対的に低かったことや、先の「今後の学修課題」において「保育内容の展開力」の平均回答数が最も高かったこととも符合している。しかしながら、この結果は、前節の**実地教育Ⅲ（幼稚園教育実習）**においても同様の結果が得られており、多くの実習生は「保育内容の展開力」に係る諸能力を実習前までに身につけなければならないという必要性を自覚しながらも、現実的には実習前までに身につけることが難しく、そのままの状態でも**実地教育Ⅳ**の実習を迎えたものと推察される。

「8）保育計画力」に関しては、保育計画を立てる際に「幼児の活動を予測しきれていなかった」ことから、実習生はあらかじめ幼児の実態と興味や関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることのできる能力が必要であったと感じていた。

「1）幼児理解力」に関しては、実習中に幼児がけがをしたり、嘔吐をしたりした時に「応急処置の方法や、どうして吐いてしまったのか、少しでも予想できればあまり慌てずに済んだのではと思う」と記しており、そうした実習経験から、実習生は「幼児の身体の発育や病気について」の専門的知識を事前に学ぶ必要があると感じたようである。

第6節 小括

本章では、幼稚園教員養成スタンダードを用いて教育実習カリキュラムの評価を行うために、兵庫教育大学学校教育学部の実地教育科目を評価対象に取りあげ、質問紙調査をもとに幼稚園教員養成スタンダードと、それに基づく各教育実習科目の実習到達規準を開発し、実習到達規準に照らして**実地教育Ⅰ、Ⅲ、Ⅳ**における実習生の成果と課題を明らかにしようとした。その分析結果をまとめると、以下のとおりである。

1 幼稚園教員養成スタンダードの開発

大学4年間でどのような実践的資質能力をもった幼稚園教員を養成すべきかについて、第一次調査を行い、その調査結果を踏まえて全国規模で国公立幼稚園の教諭と幼稚園教諭一種免許状の課程認定を受けている大学・学部の教員を対象に質問紙調査を行った結果、51項目が大学卒業時までには幼稚園教員として身につけておく必要がある実践的資質能力であることを確認

した。そして、51項目について施した因子分析の結果を手がかりにしながら、パフォーマンスの観点から分類し、最終的に「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」「保育計画力」の8領域からなる幼稚園教員養成スタンダードを作成した。さらに、8領域の実践的資質能力について、現行の幼稚園教育要領等に照らしながら考察し、51項目の必要性を確認した。

2 幼稚園教員養成スタンダードに基づく幼稚園教育実習科目の実習到達規準の策定

幼稚園教員養成スタンダードに基づきながら、1～4年次までの幼稚園教育実習科目において実習生にどのような資質能力を修得させるべきかを明確にするために、実地教育Ⅰ、Ⅲ、Ⅳの実習指導教諭に質問紙調査を行い、その結果をもとに幼稚園教育実習科目の実習到達規準を策定しようとした。その際、5件法の平均値が3.50以上4.00未満で「5.」と「4.」の回答割合が50%以上であれば、実習到達規準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、また平均値が4.00以上で「5.」と「4.」の回答割合が80%以上であれば実習到達規準としてかなり妥当性の高い基準値になると考えて項目の抽出を行った。

①実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準として抽出した項目について、その妥当性を各教育実習科目の目的や内容・方法から検討した結果、平均値が3.50以上の項目は実習到達規準として妥当であると判断できた。具体的には、実地教育Ⅰでは平均値が3.50以上4.00未満の項目は8項目、4.00以上の項目は1項目が該当した。実地教育Ⅲでは平均値が3.50以上4.00未満の項目は26項目、4.00以上の項目は10項目が該当した。実地教育Ⅳでは平均値が3.50以上4.00未満の項目は23項目、4.00以上の項目は22項目が該当した。

②スタンダードの領域毎に実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準としての適合度を算出した結果、実習指導教諭が大学4年間の実習科目を通して特に修得する必要があると考えているスタンダードの領域は「教職の基礎的遂行力」を中心に「保育評価・改善力」「保育計画力」「保育内容の展開力」「職能向上力」であった。

3 実習到達規準から捉えた実地教育Ⅰの実習生の成果と課題

実地教育Ⅰの実習到達規準を用いて、実地教育Ⅰによって実習生がどの程度その規準に到達し、実習生の到達度評価がどの程度変化しているのか、また、この実習を通してどのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが自己の事前と事後の学修課題であると認識しているのかを明らかにしようとした。

①実地教育Ⅰにおける実習生の事後の到達度評価については、策定された9項目の実習到達規準のうち、8項目は3.50以上の平均値を示し、ほぼ9割近い項目についてある程度身につけていると自己評価していた。しかし、「幼児に対して正しく分かりやすい言葉遣いができる」の項目だけは3.50以下の平均値を示し、ある程度身につけていると自己評価できる状態に達していないことが分かった。領域的に捉えれば、「教職の基礎的遂行力」の

領域が最も自己評価が高く、その中の「保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる」の項目は4.00以上の平均値を示した。

②事前・事後における実習生の到達度評価の変化については、「教職の基礎的遂行力」の1項目と「保護者・地域等との連携力」の3項目を除いた全ての項目において事前と事後との間に有意差が認められた。領域毎に言えば、8領域全てにおいて事前と事後の平均値の間に有意差が認められた。したがって、実地教育Ⅰの実習は、8つの領域の資質能力項目の自己評価を高める効果があることが明らかとなった。

③実地教育Ⅰによる実習生の成長に関する記述を分析した結果、「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「幼児理解力」に関して自己の成長を感じている実習生が多かった。

また、実習生の事後の学修課題に関する記述を分析すると、幼児の多様な要求に対して幼児一人ひとりと丁寧に関わることと幼児一人ひとりを配慮しながら、集団としてのまとまりのある指導ができることを含んだ「幼児への指導・援助力」の回答が最も多かった。次に多かった学修課題は、保育にねらいや意味をもって幼児の活動を導いていける計画能力とそれに必要な専門的知識を含んだ「保育計画力」であった。さらに、幼児期の発達特性や特別支援に関する知識を持っていることと幼児の行動から幼児一人ひとりの興味・関心や意欲・心情などの内面を分析的に理解することを含んだ「幼児理解力」を事後の学修課題に挙げる実習生が多かった。

さらに、実習生の事前の学修課題に関する記述を分析すると、幼児期の発達特性に関する知識や特別支援の子どもに関する知識を含んだ「幼児理解力」に関する回答が最も多かった。次に、子どもと目線を合わせて話をするとき、どのような言葉遣いで話せばよいのか、一斉に寄ってくる子どもだけでなく、他の幼児も含めた集団として指導するにはどうすればよいのか、幼児の主体性、自立性の育ちを考慮してどの程度まで手伝ってもよいのかといった幼児に対する関わり方、あるいは援助の仕方を含んだ「幼児への指導・援助力」に関する回答が多かった。また、幼児の観察の仕方や記録の取り方についての理解を含んだ「保育評価・改善力」を事前の学修課題に挙げている実習生も多かった。

4 実習到達規準から捉えた実地教育Ⅲの実習生の成果と課題

実地教育Ⅲ（幼稚園教育実習）の実習到達規準を用いて、学部3年次の実地教育Ⅲによって実習生がどの程度その規準に到達し、実習生の到達度評価がどの程度変化しているのか、また、実習生がこの実習を通してどのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが事前と事後の学修課題であると認識したのかを明らかにしようとした。

①実地教育Ⅲにおける実習生の到達度評価については、36項目の実習到達規準のうち、実習生の到達度評価が3.50以上の項目は13項目にすぎず、実習生はあまり身につけているとは評価していなかった。総体的に実習生の自己評価が高かった領域は「教職の基礎的遂行力」と「保育評価・改善力」であった。具体的に実習生がある程度身につけていると評価

した項目は、「幼児理解力」では「先入観を持たずに、幼児のありのままの姿を共感的・肯定的に受け止めることができる」「幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる」である。そして、「幼児への指導・援助力」では「目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる」であり、「教職の基礎的遂行力」では「他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」など他5項目、「保育内容の展開力」では「絵本、歌、製作、運動遊び等に関する面白さを知っている」であり、「保育評価・改善力」では「自らの保育を振り返り、反省・評価ができる」など他2項目であった。しかし、それ以外の実習到達規準の項目は平均値が3.50以下であり、特に「保育計画力」の領域の項目で低い値を示した。

②事前・事後における実習生の到達度評価の変化については、「教職の基礎的遂行力」の10項目、「職能向上力」の3項目、「保護者・地域等との連携力」の1項目、「保育計画力」の1項目を除くすべての実習到達規準の項目で有意差が見られた。領域毎に言えば、「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「保育計画力」で有意な変化が見られた。したがって、実習生の事後の到達度評価はある程度身についていると自己評価できる状態に達していない項目が多かったが、実習を経験することによって5つの領域の項目は有意に到達度評価が高まっていた。

③実習指導教諭による実習生の到達度評価では、「目線を合わせて幼児に接し、心通わせながら関わるができる」「他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」「心身共に良好な状態であるように自己管理ができる」の3項目のみが3.50以上の平均値が得られたが、それ以外の項目はすべて平均値が3.50以下であった。さらに、実習指導教諭による実習生の到達度評価は、実習到達規準のほとんどの項目において実習生の到達度評価よりも有意に低かった。

④実地教育Ⅲによる実習生の成長に関して記述を分析した結果、「幼児理解力」「保育評価・改善力」「保育計画力」「幼児への指導・援助力」の成長を感じている実習生が多かった。その成長には、実習生が取り組んだ実習内容と実習指導教諭の指導・助言が強く影響しており、事前と事後における実習生の到達度評価の変化と符合する結果が得られた。

また、実習後の自己の学修課題に関して分析すると、保育内容に関する知識やピアノ、手遊びなどの技術を含む「保育内容の展開力」に関する回答が最も多かった。次に多かった学修課題は、幼児一人ひとりに配慮しながら、集団としてまとまりのある指導を行うなどの「幼児への指導・援助力」、「幼児の姿や発想を大切し、臨機応変に計画を修正することができる」といった「保育評価・改善力」、そして、幼児の実態と興味・関心を捉え、幼児の活動を予測した指導計画を立てることや、ねらい、内容、環境構成、保育者の援助等整合性のある1日の指導計画を作成するなどの「保育計画力」であった。さらに、幼児の気になる行動や態度についての要因を分析する力やそうした幼児の行動や態度を理解する専門的知識を含む「幼児理解力」も学修課題として多かった。つまり、多くの実習生は、予測していなかった幼児の行動や態度に関して、あるいは幼児一人ひとりに配慮しながら

集団としてまとまりのある指導を行うことに関して、保育内容の知識・技術、保育計画力、臨機応変な対応能力、幼児理解力を身につけることを事後の課題としていた。

さらに、実習生の事前に学んだり、身につけたりしておくべき学修課題について分析すると、保育内容に関する知識、教材研究能力、絵本、歌、ピアノ、手遊びなどの技術を含む「保育内容の展開力」に関する回答が最も多かった。次に、保育の指導案の書き方や幼稚園教育要領の内容の理解などの「保育計画力」に関する回答が多かった。また、幼児期の発達特性や幼児の身体的発育や病気についての理解、特別支援を必要とする幼児の特徴についての理解を中心に「幼児理解力」の修得を求める回答も多かった。

5 実習到達規準から捉えた実地教育Ⅳの実習生の成果と課題

実地教育Ⅳ（幼稚園教育実習）の実習到達規準を用いて、実地教育Ⅳによって実習生がその規準にどの程度到達し、実習生の到達度評価がどの程度変化しているのか、また、実習生がその実習を通してどのような資質能力が成長し、どのような資質能力を身につけることが事前と事後の学修課題であると認識しているのかを明らかにしようとした。

①実習生の実習後の到達度評価では、45項目の実習到達規準のうち19項目が3.50以上の平均値を示し、そのうち4項目は4.00以上の平均値であった。つまり、45項目の実習到達規準のうち4割強の項目で、ある程度身につけていると自己評価していたが、半数以上の項目はある程度身につけていると自己評価できる状態に達していなかった。領域で捉えると、相対的に自己評価が高かった領域は、「教職の基礎的遂行力」であり、逆に相対的に自己評価が低かった領域は「保育内容の展開力」と「保育計画力」であった。

②事前と事後での実習生の実習到達度の変化については、「幼児理解力」の「幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる」の項目のみが有意に高まっていた。スタンダードの領域で見ると、「幼児理解力」が有意に高まっていたが、それ以外の領域については有意差が認められなかった。

③実習指導教諭による実習生の到達度評価については、45項目の実習到達規準のうち20項目が3.50以上の平均値を示し、そのうち6項目は4.00以上の平均値であった。また、実習生と実習指導教諭の到達度評価を比較すると、「幼児の遊びの姿から、一人ひとりの興味や関心を捉えることができる」の項目のみに有意差が認められたが、それ以外の項目では両者間に評価の差はなかった。

④実地教育Ⅳによる実習生の成長に関して記述を分析した結果、最も回答数が多かった領域は「保育計画力」であり、次いで「幼児への指導・援助力」や「保育内容の展開力」の領域の回答数が多かった。3つめに回答が多かったのは「幼児理解力」の領域であった。実習生の成長に関する記述では保育に直接関係する諸能力の回答が多かったが、実習前・後における到達度評価の変化の結果と符合していたのは「幼児理解力」のみであった。

また、実習後の学修課題に関して記述を分析した結果、最も回答数が多かった領域は、「保育内容の展開力」であり、次いで、「幼児への指導・援助力」や、「幼児の姿や発想を大切

にし、臨機応変に計画を修正することができる」を指す「保育評価・改善力」の回答数が多かった。さらに、3つめは、将来現場に出た際に必要になるため「保護者・地域等との連携力」についての回答が多かった。これらの結果は、実習生の「実習後」の到達度評価において3.50以下の平均値であった項目と符合していた。

さらに、実習生の事前に学んだり、身につけたりしておくべき課題について分析した結果、「保育内容の展開力」が最も回答が多かった。その他に、回答数は少なかったが、幼児の身体の発育や病気についての理解を指す「幼児理解力」と、幼児の実態と興味・関心を捉えて、幼児の活動を予測した指導計画を立てることを指す「保育計画力」についても回答があった。

【註及び引用文献】

- 1) 中央教育審議会 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」、2006年においても、「教職実践演習」の新設・必修化とともに、大学の教職課程を教員として最小限必要な資質能力を確実に身につけさせるものに変革していくことの必要性を指摘している。
- 2) 教育職員養成審議会「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）」、1997年。
- 3) 全国保育士養成協議会『保育士養成資料集第42号 効果的な保育実習の在り方に関する研究Ⅲ—保育実習指導のミニマムスタンダード—』、2005年。無藤 隆・神長美津子 監修／民秋 言 編『幼稚園教諭のための自己評価チェックリスト』萌文書林、2006年。
- 4) 大塚健樹「幼稚園教育実習評価と自己評価の比較—本学幼児教育科学学生の場合—」『盛岡大学短期大学部紀要』10、2000年、27-32頁。名倉一美・三輪千明・茂井万里絵「幼稚園教育実習の指導のあり方について—実習園の評価と学生の自己評価との比較から—」『浜松学院大学研究論集』(7)、2011年、149-163頁。加藤 渡・烏田直哉「幼稚園教育実習における実習指導園評価と自己評価との比較」『一宮女子短期大学紀要』第46集、2007年、155-164頁。
- 5) 野尻裕子・栗原泰子「幼稚園教育実習における学習内容について—自己評価の具体的内容から学生の学びを検討する—」『河村学園女子大学研究紀要』第16巻第2号、2005年、23-36頁。
- 6) 本研究は、回答の背後にある潜在因子の抽出を直接の目的とはしていない。しかし、スタンダードを構造的に把握するための手掛かりとして、分布の偏り等の問題はあがるが、因子分析を用いることとした。
- 7) Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. “Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue”, 1992.
- 8) 幼稚園教員養成スタンダードは、2008年度科学研究費助成金をもとに研究開発された8領域51項目からなるものである（詳細については、別惣淳二・名須川知子・横川和章・長澤憲保

・鈴木正敏・佐藤哲也・石野秀明・上西一郎・飯塚恭一郎・岸本美保子「大学卒業時に求められる幼稚園教員の実践的資質能力の明確化—幼稚園教員養成スタンダードの開発—」日本教育大学協会年報編集委員会編『日本教育大学協会研究年報』第29集、2011年、161-174頁を参照のこと。その後、兵庫教育大学では、この幼稚園教員養成スタンダードを基にして「教員養成スタンダード（幼稚園版）」（別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—』ジエース教育新社、2012年、62-84頁を参照されたい）が開発されている。

- 9) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2008年、188頁。
- 10) 上掲書、189頁。
- 11) 上掲書、48頁。
- 12) 平均値が3.50以上という基準は、1サンプルのt検定において3.00を基準値にとった場合に0.1%水準で有意であったことも理由の一つである。
- 13) 実地教育Ⅰの実習到達規準は、第6章第2節の分析結果によるものであり、実習指導教諭が回答した到達規準としての適合度の平均値が3.50以上4.00未満の項目については、表6-3-1の項目番号の前に「*」を付した。また、その平均値が4.00以上の項目については表6-3-1の項目番号の前に「**」を付した。
- 14) 平均値が3.50以上という基準は、1サンプルのt検定において3.00を基準値にとった場合に0.1%水準で有意であったことも理由の一つである。
- 15) 実地教育Ⅲの実習到達規準は、第6章第2節の分析結果によるものであり、実習指導教諭が回答した到達規準としての適合度の平均値が3.50以上4.00未満の項目については、表6-4-1の項目番号の前に「*」を付した。また、その平均値が4.00以上の項目については表6-4-1の項目番号の前に「**」を付した。
- 16) 実地教育Ⅳの実習到達規準は、第6章第2節の分析結果によるものであり、実習指導教諭が回答した到達規準としての適合度の平均値が3.50以上4.00未満の項目については、表6-5-1の項目番号の前に「*」を付した。また、その平均値が4.00以上の項目については表6-5-1の項目番号の前に「**」を付した。
- 17) 平均値が3.50以上という基準は、1サンプルのt検定において3.00を検定値にとった場合に、5%水準で有意であったことも理由の一つである。
- 18) 前掲書5)。太田裕子「2年次幼稚園実習の学習成果と課題に対する実習生と指導教諭の捉え方」『羽陽学園短期大学紀要』第9巻第4号、2014年、381-390頁。

第7章 実習到達規準における資質能力形成に向けた実地教育科目への示唆

第1節 小学校教員養成スタンダードからみた実地教育科目の改善点

前々章では、小学校教員養成スタンダードを用いて教育実習カリキュラムの評価を行うために、全国規模の質問紙調査を行い、理論的な検討を通して「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」「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領域57項目からなる小学校教員養成スタンダードを策定した。

この小学校教員養成スタンダードに基づいて、兵庫教育大学学校教育学部の実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を明らかにするために、各実地教育科目の実習指導教諭を対象とした質問紙調査を行い、抽出項目について各実地教育科目の目標や内容・方法から妥当性を検討した結果、平均値が3.50以上の項目は実習到達規準として妥当であると判断できた。

その上で、各実地教育科目の実習到達規準に基づいて実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳにおける実習後の実習生の到達度や到達度評価の変化、各実地教育科目による実習生の成長や事前・事後における実習生の学修課題を実習生への質問紙調査から明らかにした。本節では、その結果をもとに、各実地教育科目の改善点を述べていきたい。

1 実地教育Ⅰについて

実地教育Ⅰの実習到達規準の項目については、「子どもに対するコミュニケーション力」と「自己改善力」の項目を除いて、「子ども理解力」と「教職意識」の項目は事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められた。したがって、実地教育Ⅰの実習は、実習生の教師としての資質能力形成の評価に与える影響が大きいといえる。しかし、事後の実習到達度では、「子ども理解力」と「子どもに対するコミュニケーション力」の項目は、ある程度身につけていると感じている実習生が多かったが、「教職意識」の項目と「自己改善力」の「自己研鑽への意欲や向上心を持っている」の項目については、あまり身につけているとは感じていない実習生が多かった。また、実習生の事後の学修課題では、「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」や「教師として適切な言葉遣いができる」を挙げている実習生が多かった。こうした課題が生じた理由としては、学校現場での観察実習の期間が実質4日間と日数的に限られており、実習中にそうした資質能力を身につけるまでに至らなかったものと考えられる。そして、教職意識や自己改善力に関する項目については、大学に入学して間がなく、一定の基準に照らして自己評価できるだけの自己理解も専門的知識も身につけていないために評価が低くなったものと推察される。さらに、実習生の事前の学修課題としては、「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」を挙げた実習生が最も多かったことから、大学での事前指導だけでなく、「子ども理解力」に寄与する子どもの発達や特徴に関する専門的知識を実習前までに大学で学ばせることが必要であろう。

2 実地教育Ⅱについて

実地教育Ⅱの実習到達規準の項目に関して言えば、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「すべての子どもに平等・公平に接することができる」の項目以外の全ての項目で事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められ、実地教育Ⅱを経験することによって、多くの項目で実習生の到達度評価が高まるという効果が見られた。さらに、実習生の事後の到達度評価に注目すれば、実習到達規準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が、実地教育Ⅱの23項目の実習到達規準のうち、平均値が3.50以上であったのは17項目であり、74%にあたる項目についてある程度身につけていると自己評価している実習生が多かった。しかし、実習到達規準の項目のうち、平均値が3.50以下の項目は、「子ども理解力」の「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」や「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」といった項目であり、事前の学修課題で最も件数が高かった内容であるが、実習生が実習前に大学で学修できていなかったことが主な理由であると考えられる。また、「子どもに対するコミュニケーション力」の「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」や「教職意識」の「教師として適切な言葉遣いができる」も平均値が3.50以下の項目であったが、これらの項目は実地教育Ⅰにおいても事後の学修課題として多く挙げられており、ほとんどの実習生が実地教育Ⅰ以降、実際の子どもの教育現場で接する機会を持たずに実地教育Ⅱの実習を迎えるため、実地教育Ⅱの4日間の実習期間では到達度評価を3.50以上に高めることができなかつたものと考えられる。さらに、「教職意識」の「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」や「自己改善力」の「教師として自己の行動を客観的に見ることができる」の項目についても平均値が3.50以下であったが、実習生が配属されるコースの内容や実習期間が異なるため、実習生の経験する内容やそこから学ぶ内容も異なり、実習生の成果が一律ではなかつたことも理由として考えられる。したがって、実習生には、実地教育Ⅱではこれらの項目の内容についても学修内容として課題意識をもって実習に臨むよう事前指導の徹底を図る必要がある。

3 実地教育Ⅲについて

実地教育Ⅲの実習到達規準に注目して、事前と事後における実習生の到達度評価の差を見ると、「授業評価の目的を理解している」「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」「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項目のみに有意差は認められなかつたが、それ以外の項目はすべてに有意差が認められ、実地教育Ⅲの実習が実習生の到達度評価を高める効果があることが明らかになった。

また、実習生の事後の到達度評価に関して言えば、子どもに対するコミュニケーション力によって子ども理解を図り、その理解に基づいて学習指導案を作成したり、教材・教具の準備を行ったりすること、準備した教材・教具を利用して1時間の授業のねらいを明確にした学習指導を行うこと、その授業後には自己研鑽の意欲と向上心をもって授業の反省・分析を行い、次時の改善策を示すことについては、3.50以上の平均値を示し、ある程度身についていると認識している実習生が多かった。その他にも、学級内の友達関係を把握したり、子どもとの信頼関係を築いたりする「学級経営力」や教員として必要な「教職意識」もある程度身についていると認識している実習生が多かった。しかし、実地教育Ⅲでは、ある程度身についていると認識している項目は多くあっても、平均値4.00以上のかなり身についていると認識している項目は1項目に過ぎない。つまり、実習到達規準として「必ず身につけてほしい」という要求水準の項目については、学生の到達度評価はあまり高くはないのである。

また、実習到達規準の項目のうち、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することや、学習指導、生徒指導などの子どもに対する指導力、子どもの学習評価を行う力に関する項目が3.50以下の平均値を示し、実習生はあまり身についていないと評価していた。

こうした実習生の到達度評価が高くない要因としては、実習中に実習生が自分の能力の不十分さに気づいたり、実践上の困難に出くわしたりする機会があっても、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られるだけの十分な学習指導実習の機会、あるいは生徒指導の機会、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考えられる。実習生の到達度評価を高めるためには、実習がより効果的なものになるように制度的、人的な実習環境を整えていくことが不可欠である。

さらに、実地教育Ⅲでは、「子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴」「学習指導要領の内容」「各教科内容の知識」「教材研究」「授業評価の目的」といった専門的な知識・理解があまり身についていなかった。これらの専門的な知識・理解は、実地教育Ⅲで身につけなかったのではなく、実習前から平均値が低く、身についていなかったのである。元々教育実習の機能として「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」¹⁾ことが目指されている。しかし、実際の教育実習では、「具体的な教育の現実にふれることによって、むしろ自らの学問、芸術の学び方を問いなおしてゆくこと」となり、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かを問いなおすことも必要である」²⁾と指摘されている。実習後の質問紙調査においても事前に学修しておくべき事柄として、前述の専門的な知識・理解を挙げる実習生が最も多かった。実習前に大学で様々な専門的、理論的な知識を学修しているが、実習生がそれらの知識・理解を修得したという意識は低い。むしろ、実地教育Ⅲの実習を経験して自分自身の専門的、理論的な知識・理解の不十分さを自覚する機会になっている。今後、これらの課題を改善するためには、実習前の大学の授業にお

いて、それらの専門的、理論的な知識・理解の必要性となぜその知識・理解が必要になるのかを大学教員が学生に説明する必要がある。そして、その学修した専門的、理論的な知識・理解を応用して教育実践を行うような演習の機会を設け、専門的な知識・理解を身につけることの必要性を学生に自覚させることが重要である。

4 実地教育Ⅳについて

実地教育Ⅳの実習到達規準の項目に関して言えば、実地教育Ⅳの経験によって、事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められた項目は、6項目にとどまった。有意差が認められた項目のスタンダード領域は、「子ども理解力」「学習指導力」「学級経営力」であり、非常に限られた資質能力のみに実習経験が反映した結果となった。一方、実習生の事後の到達度評価を見ると、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の領域の項目に対する評価はほぼ 3.50 以上の平均値を示しており、それに関わって「学級経営力」の学級内の子どもたちとの信頼関係を築いたり、子どもたちの人間関係を把握したりすることといった項目も 3.50 以上の平均値を示している。しかし、授業に関係する「企画・計画力」「学習指導力」「評価力」や「生徒指導力」の項目では 3.50 以下の平均値を示していることが多く、身につけていないと認識している実習生が多いといえる。特に、「子ども理解力」の「1.」、「学習指導力」の「16.」～「20.」、「評価力」の「29.」、「生徒指導力」の「38.」等の専門的、理論的な知識・理解に関する項目の到達度評価は、3.50 以下の低い値を示した。そのことと関連して、「自己改善力」の「49. 専門的な知識を実践に応用して、そこから学ぶことができる」の平均値も 3.50 以下の値であり、身につけていないと認識している実習生が多い。このことは、先述の実地教育Ⅲの場合と同じであり、実地教育Ⅳでの実習が、それまで大学等で学修した専門的な知識・理解では不十分であることを自覚する機会になっており、実際の実践場面に専門的、理論的な知識・理解を応用することができなかつたものと推察される。

その他にも、事後の到達度評価で 4.00 以上の平均値を示した項目は 4 項目しかなく、実習到達規準の要求水準に比べて、実際の学生の到達度評価は高くない。

ところが、実習生を指導した実習指導教諭の評価では、実習到達規準の項目については 6 項目を除いてすべて 3.50 以上の平均値を示し、ある程度身につけている実習生が多かったと評価していた。実習指導教諭と実習生の評価を比較した結果、明らかに実習指導教諭よりも実習生の方が評価が低かった。

この結果から、実習生自身の到達度評価が低いのは高く評価できるだけの成果が得られなかつたからであり、実地教育Ⅳの 2 週間という実習期間では事前と事後の到達度評価に有意差が認められた項目が少なく、学習指導や生徒指導に関わって「小学校教師として成長した」「資質能力が身についた」という手応えないし実感が得られていないことが関係しているのではないかと推察される。したがって、仮説的になるが、実地教育Ⅳにおいて実習到達規準の要求水準を満たすような実習生の到達度評価を得るためには、2 週間よりも長

く実習期間を設定し、実習生に実習中に自身の実践上の課題や問題を改善したり解決したりする実践経験を積ませるように実習指導を行うことが改善策として考えられる。

第2節 幼稚園教員養成スタンダードからみた実地教育科目の改善点

前章では、幼稚園教員養成スタンダードを用いて教育実習カリキュラムの評価を行うために、全国規模の質問紙調査を行い、理論的な検討を通して、「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」「保育計画力」の8領域51項目からなる幼稚園教員養成スタンダードを策定した。

この幼稚園教員養成スタンダードを用いて兵庫教育大学学校教育学部の実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を明らかにするために、各実地教育科目の実習指導教諭を対象にした質問紙調査を行い、平均値が3.50以上で5件法の尺度のうち「5.十分あてはまる」「4.ほぼあてはまる」に回答した割合が50%以上の項目は実習到達基準として妥当であると判断できた。

その上で各実地教育科目の実習到達基準に基づいて実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳにおける実習後の実習生の到達度や到達度評価の変化、各実地教育科目による実習生の成長や事前・事後における実習生の学修課題を実習生への質問紙調査から明らかにした。本節では、その結果をもとに、各実地教育科目の改善点を述べていきたい。

1 実地教育Ⅰについて

実地教育Ⅰの実習到達規準の項目について、事前と事後の到達度評価の変化を調べた結果、「保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる」の項目以外はすべて有意差が認められた。このことから、実地教育Ⅰの実習は、実習生の教師としての資質能力形成の評価に与える影響が大きいことが明らかになった。また、実習後の実習生の到達度評価を見ると、「幼児に対して正しく分かりやすい言葉遣いができる」の項目だけが3.50以下の平均値を示した。そして、「社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる」については、実習到達規準としての適合度が4.00以上の項目であるが、実習生の到達度評価は4.00の平均値に達していなかった。このことから、教師としても、社会人としても、言葉遣い等が適切にできなかったと自己評価している実習生が多かったことを意味する。このことは、「事前に学ぶべきと感じたこと」において、「1) 幼児理解力」の「特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している」と「幼児期の発達の特徴について理解している」の回答件数が最も多かったこととも関係するが、実地教育Ⅰの実習時期が1年次の5月に設定されており、社会人としての振る舞いが不十分で、幼児理解に関する知識もほとんど修得していない状態で実地教育Ⅰに参加していることが影響しているものと考えられ

る。実習生の事後の到達度評価を高くしていくためには、実地教育Ⅰの実習時期を後期に移すなどして、前期に特別支援教育を含めた幼児理解に関わる授業科目を履修させることが改善策として考えられる。

2 実地教育Ⅲについて

実地教育Ⅲの実習到達規準の項目に注目すると、「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」の各領域において策定した実習到達規準の項目、「保育計画力」の領域の「(52)幼稚園教育要領の内容を理解している」を除いた項目、「教職の基礎的遂行力」の領域の「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」はすべて事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められた。つまり、「教職の基礎的遂行力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」の領域の実習到達規準の項目では有意差は見られなかったが、それ以外の実習到達規準の項目については、実地教育Ⅲの実習によって実習生の到達度評価が大きく影響を及ぼされていた。

しかし、実習生の事後の到達度評価に関しては、実地教育Ⅲの36項目の実習到達規準のうち、事後の到達度評価が3.50以上の平均値を示した項目は13項目であり、およそ1/3程度しか高い自己評価が得られなかった。事後の自己評価が相対的に高かった領域は、「3)教職の基礎的遂行力」と「5)保育評価・改善力」であった。また、実習生が記述した「今後の学修課題と感じたこと」で回答件数が多かったのは、「4)保育内容の展開力」「2)幼児への指導・援助力」「5)保育評価・改善力」「8)保育計画力」であり、実習中に十分に身につけることができなかった資質能力であったといえよう。このことから、実習生の「保育内容の展開力」「幼児への指導・援助力」「保育計画力」がよりいっそう身につくように、実地教育Ⅲでの実習指導や指導内容をよりよい方向に改善していく必要がある。そして、「1)幼児理解力」に関して実習到達規準の項目でも平均値が3.50に達していない項目もあったことから、実習が始まる前から空き時間を利用して附属幼稚園において実習配属学級の幼児観察を行うなどの機会を設け、幼児の行動から内面を理解したり、幼児の気になる行動についての要因を分析したりする経験が必要である。さらに、「事前に学ぶべきと感じたこと」で回答件数が多かったのは、「4)保育内容の展開力」と「1)幼児理解力」に関わる専門的、理論的知識、そして幼稚園教育要領の内容に関する知識である。そうした資質能力を実習前までに身につけておくことの必要性に学生自身が気づいたことは実地教育Ⅲの成果であったといえる。というのも、大学での幼稚園教員養成カリキュラムは、実地教育Ⅲの前までにすべてを身につけさせるのではなく、実習を経験させることによって実習生の学修課題を獲得させ、第3年次以降の大学での授業科目においてそうした学修課題に学ばせることを主眼に置いているからである。その点から言えば、大学と附属幼稚園が幼稚園教員養成スタンダードを介して大学の授業科目で学ぶ内容と実地教育Ⅲで身につける内容について共通理解を図り、双方の繋がりを意識した教員養成カリキュラムを構築していくことが求められる。

3 実地教育Ⅳについて

実地教育Ⅳの実習到達規準の項目に注目すると、実習生の事前の到達度評価よりも事後の到達度評価の方が有意に高かった項目は、「(3) 幼児の様々な行動から、心情や意欲等の内面を理解することができる」の項目のみであった。したがって、実地教育Ⅳの実習経験は、実習生の到達度評価にほとんど影響を及ぼしていないということである。

また、実習生の事後の到達度評価を見ると、実地教育Ⅳの45項目の実習到達規準のうち、3.50以上の平均値を示した項目は19項目であり、4割強の項目についてある程度身についていると自己評価をしている実習生が多かった。そのうち、平均値が4.00以上で「4.」と「5.」に回答した割合が80%以上の項目は4項目であった。領域で捉えれば、事後の到達度評価が比較的高い領域は「3) 教職の基礎的遂行力」であった。この実習生の事後の到達度評価と実習指導教諭による到達度評価を比較すると、1項目のみ有意差が認められたが、それ以外の項目では有意差はなく、実習生も実習指導教諭も到達度評価に違いがない。このことから、実習生の自己評価も実習指導教諭による評価も、総体的には実習到達規準についてある程度身についていると自己評価できる状態に達していない項目の方が多いといえる。

さらに、実習後に実習生に「成長したと思うこと」を記述させた結果、平均回答数が1.00以上を示したスタンダード領域は「2) 幼児への指導・援助力」「4) 教職の基礎的遂行力」「8) 保育計画力」であったが、そのことが実習生の事前と事後の到達度評価の変化に現れなかった。同様に「今後の課題と感じたこと」についての記述も分析した結果、平均回答数が1.00以上を示したスタンダード領域は「2) 幼児への指導・援助力」「4) 保育内容の展開力」「5) 保育評価・改善力」であり、「成長したと思うこと」と領域的に重なるものもあるが、実習生が実習後も取り組んでいかなければならない課題として認識した資質能力を意味する。

これらの結果は、実地教育Ⅳの2週間の実習では、実習到達規準の項目に関して実習生の到達度評価を高めるだけの経験的な学びが得られていないことを示している可能性がある。つまり、実地教育Ⅳにおいて事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められた項目は1項目のみであったことから、実習生は実習到達規準に示された資質能力が身についたという実感を得る前に実習を終えていることが推察される。このことから、仮説的になるが、実地教育Ⅳにおいて実習到達規準に示された資質能力が「身についた」という実感が実習生に得られるためには、2週間よりも長く実習期間を設定し、実習生が実習中に自身の実践上の課題や問題点を改善したり、解決したりするといった実践経験が得られるように実習指導を行うことが改善策として考えられる。

また、「事前に学ぶべきと感じたこと」の記述回答において最も回答数が多かったのが「4) 保育内容の展開力」であった。したがって、従前どおり実地教育Ⅳまでに、大学で開講されている授業科目で「保育内容の展開力」について学ばせるとともに、実習の事前指導の段階で実習における「保育内容の展開力」の重要性を説明した上で、実習前までに学生が

自主的に「保育内容の展開力」を身につけるように促す必要がある。

4 実地教育Ⅱについて

実地教育Ⅱは小学生以上の子どもを対象として観察・参加実習を行っているため、第6章で取り扱った幼稚園教育実習科目では実地教育Ⅱを含めなかった。

しかし、第5章で取り扱った小学校教育実習科目の評価において、実地教育Ⅱの実習経験は実習生自身の到達度評価に与える効果が大きいたことが明らかになった。また、実地教育Ⅲでの事後の到達度評価は、36項目の実習到達規準のうち21項目で3.50以上の平均値を得た。実地教育Ⅳでの事後の到達度評価は、47項目の実習到達規準のうち26項目で3.50以上の平均値を得た。そして、実地教育Ⅳの実習指導教諭による実習生の到達度評価では、47項目の実習到達規準のうち41項目で3.50以上の平均値を得た。

ところが、第6章で行った幼稚園教育実習科目の評価の場合、実地教育Ⅲの事後の到達度評価では36項目の実習到達規準のうち3.50以上の平均値を得たのは13項目であり、実地教育Ⅳの事後の到達度評価では45項目の実習到達規準のうち3.50以上の平均値を得たのは19項目であった。そして、実地教育Ⅳの実習指導教諭による実習生の到達度評価は、45項目の実習到達規準のうち20項目で3.50以上の平均値を得た。

以上の結果から、今後、幼稚園教育実習科目の実地教育Ⅲや実地教育Ⅳにおいて実習生の到達度評価を高めていくためには、実地教育Ⅱにおいて幼児を対象とした実習コースを新設し、実施するといった改善策が考えられる。実地教育Ⅱにおいて新たに幼児を対象とした実習コースを設け、学生が指導補助者として幼児と宿泊を伴った自然体験活動を共にすることによって、実習生の「幼児理解力」、「幼児への指導・援助力」、「教職の基礎的遂行力」、「保育内容の展開力」などの資質能力が高まっていくことが期待される。

【註及び引用文献】

- 1) 文部省教職員養成課「教員養成のための教育実習のあり方について」、1969年、3頁。
- 2) 国立大学協会教員養成制度特別委員会「大学における教員養成—その基準のための基礎的検討—」1977年、19頁。

終章 まとめ—本研究の成果と今後の課題—

第1節 各章による研究結果

本研究の目的は、教育現場での多様な実習を取り入れて教育実習改革に取り組み、1年次から4年次までの実地教育科目（教育実習科目）の体系化を進めてきた兵庫教育大学の教育実習カリキュラムを取りあげ、第1部では教員養成の個性化に対応した教育実習カリキュラムである、教育実習の事前指導としての自然体験活動への観察参加実習の意義と評価について明らかにすること、第2部では教員養成の質保証に向けて、教員養成スタンダードに基づいて1年次から4年次までの実地教育科目を評価し、各実地教育科目の成果と課題を明らかにするとともに、それを通して学生の教員としての資質能力形成の評価の方法を開発することである。具体的には、①得意分野をもった個性豊かな教員を養成するにあたって、主免教育実習の事前指導として2年次に社会教育施設での観察・参加実習を経験させることが教員としての資質能力形成にどのような効果をもたらすのか、また、そうした自然体験活動の指導において教員にどのような資質能力が求められ、養成段階でその資質能力を身につけさせるためにどのような教育実習カリキュラムが必要になるのかを明らかにすること、②教員養成の質保証の観点から、教員養成段階で教員として最小限必要な資質能力を教員養成スタンダードとして同定し、1年次から4年次までの実地教育科目においてどのような資質能力を身につけさせるべきなのかを明確にした上で、実習経験を通して実習生にその資質能力がどの程度身につけているのかを評価することによって、実地教育科目の成果と課題を明らかにすることを目的とした。

各章では以下のような研究結果が得られた。

1 教員養成における自然体験活動への参加体験の意義と成果に関する研究動向

第1章では、これまで教員養成において自然体験活動への参加体験にどのような意義や効果があるのかを明らかにした研究を概観し、そこから取り組むべき研究課題を明らかにしようとした。「教員養成における自然体験活動に関する研究」の動向を検討した結果、養成段階での自然体験活動への参加体験の学びがその後の学生の教育実習にどのように生かされ、教職に就いてから教育活動にどのように生かされていくのかが明らかにされておらず、その評価研究が重要な課題であることが見出された。また、「学校教育における自然体験活動に関する研究」の動向を検討した結果、教員の自然体験活動の経験不足や教員の野外活動に関する資質能力について研究を行う必要があり、教員養成段階で教員の野外活動に関する資質能力を高めるためにどのようなカリキュラムを設定すべきかについて研究することも重要な課題であることが見出された。

2 自然体験活動を取り入れた社会教育施設での事前指導・観察参加実習の成果とその後の教育実習への影響

第2章では、兵庫教育大学が得意分野を持った個性豊かな教員を養成するために、学部2年次生を対象に実施している社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた事前指導・観察参加実習（実地教育Ⅱ）ではどのような成果があり、その成果がその後の教育実習にどのように生かされているのかを学生の自己評価をもとに明らかにしようとした。

第1に、社会教育施設での事前指導・観察参加実習（実地教育Ⅱ）の成果として、この実習の中心課題である児童・生徒理解の能力を学生に身につけさせることによって3つのことを実現していることが明らかとなった。1つめは、実習生の視点から、教師としての資質能力形成にとって、社会教育における青少年教育活動に参加する経験が、豊かで個性的な子ども観の形成や教職観の発展を生起させていることである。2つめは、この観察参加実習が社会教育における青少年教育活動の場に参加する体験を通して、社会教育への関心を広げ、社会教育活動に積極的に参加していこうとする新たな教師のタイプを創造する取り組みになっていることである。3つめは、このような教員養成の個性化を目指す実地教育科目が、結局、実習生の教師としての資質能力の共通基盤の部分を一層充実させることに貢献していることである。

第2に、実地教育Ⅱの実習前に教職志望学生かそうでないかによって、この実習の成果にどのような違いが生じるかを検討した結果、次の3点が明らかになった。1つめは、実習前に教職志望であった実習生は、そうでない実習生と比べると、「教師としての力量形成に対する実地教育Ⅱの有効性」「教職志望度」「教職適性度」「教職観」「子ども観」「教師に必要な資質能力の自信度」「野外活動等における指導力の自信度」「青少年教育活動への関心度と指導意欲」といった教師としての力量形成に関わる事柄について実習前も実習後も高く自己評価していた。2つめは、実地教育Ⅱの経験は実習前の教職志望度の違いに関係なく、教職志望意識、教職適性感、教職観、子ども観、教師としての実践力・技術力などを高める効果と、教師の人格的資質にあたる人間性、社会性、対人関係能力、人間理解力を高める効果、さらには社会教育への関心や青少年教育活動への指導意欲を喚起させる効果があった。しかし、実習前に教職志望の実習生とそうでない実習生との違いは、実習前に教職志望の実習生の方が「実践的指導力」の自信度を高めていることであり、逆に実習前に教職志望でなかった実習生の方が実習前よりも「教職志望度」を高めていることであった。3つめは、実地教育Ⅱの教育的意義として、①子どもたちとの交流を通じて児童生徒理解力が身につくこと、②社会教育の専門職の人から色々な知識・技術が学べること、③集団活動でのリーダーシップの発揮、自主性や積極性、任された仕事を成し遂げる責任感が身につくこと、④教職志望の実習生にとっては、教職をめざす自覚や教職の使命感が身につくことなどが挙げられる。

第3に、事前指導としての実地教育Ⅱの有効性が4週間の主免教育実習である実地教育Ⅲの成果にどのような差異をもたらすのかを分析した結果、以下の4点が明らかになった。

1 つめは、実地教育Ⅲ終了後に実地教育Ⅱが事前指導として意義があったと答えた実習生は 200 人中 132 人 (66%) であった。2 つめに、実地教育Ⅲの教育的意義観については、実地教育Ⅱが事前指導として意義があったと答えなかった実習生よりも意義があったと答えた実習生の方がほとんどの項目においてより肯定的に回答していた。3 つめは、実地教育Ⅱが事前指導として意義があったと答えた実習生とそうでない実習生では、実地教育Ⅲ終了後に「教職志望度」と教職観の「知的専門職性」因子において交互作用が認められた。また、「教職適性度」「子ども観」「教師として必要とされる資質能力」の各因子については、交互作用は認められなかったが、群の主効果が認められた。4 つめは、実地教育Ⅲの教育的意義観に実地教育Ⅱの実習がどの程度関係しているのかを分析した結果、実地教育Ⅱが事前指導として意義があったと答えた実習生の方が実地教育Ⅲの教育的意義観と実地教育Ⅱの実習との関係性が強く、特に、「実習生同士が一つの目標に向かって協力し合う姿勢が養われる」「幼児・児童・生徒等の対象の理解が深まる」「集団指導場面でリーダーシップを発揮することに役立つ」「自分の教職への適性を見極めるのに役立つ」「学校園の子どもたちの理解と交流の仕方が学べる」「子どもを教育することへの使命感が身につく」「教師になるために必要な向上心や探求心が得られる」「子どもたちの様々なニーズに適切な対応ができるようになる」「教職を目指す自覚が身につく」「教育についての自分の考えが持てるようになる」「自己表現力を身につけることができる」の項目において、実地教育Ⅱが事前指導として意義があったと答えた実習生とそうでない実習生との間で意識の差が有意に大きかった。

第 4 に、事前指導としての実地教育Ⅱの有効性が 3 年次の主免教育実習である実地教育Ⅲ及び 4 年次の 2 週間の主免教育実習である実地教育Ⅳの成果にどのような差異をもたらすのかを調査、分析を行った結果、次の 4 点が明らかとなった。1 つめは、実地教育Ⅱが事前指導として、実地教育Ⅲにおける有効性は 176 人中 115 人 (65.3%) と大きい、実地教育Ⅳにおける有効性は 176 人中 51 人 (29.0%) と小さくなった。2 つめは、実地教育Ⅱが事前指導として実地教育Ⅲ及び実地教育Ⅳにおいて意義があったと認めた実習生は、そうでない実習生に比べると、「教職志望度」「教職適性度」「教師として必要とされる資質能力の自信度」が有意に高く、肯定的で豊かな教職観と子ども観を有していた。3 つめは、実地教育Ⅱの意義を認めた実習生とそうでない実習生では、実地教育Ⅲと実地教育Ⅳを同じように履修しても、教育的意義観での意識の違いとなって現れるように、双方の教育実習から学んでいる内容が質的にも量的にも異なっていた。4 つめは、実地教育Ⅲ及び実地教育Ⅳの教育的意義観に実地教育Ⅱの実習がどの程度関係しているのか分析した結果、幼児・児童・生徒等の子ども理解や子どもとの交流の仕方を深めたり、集団指導場面でリーダーシップを発揮したりすることに加えて、教育者としての使命感、教育についての自分の考え、自己表現力を身につけることと、教師として成長していくために必要な向上心や探求心を持つこと、子どもの様々なニーズに対応できるようになることについて、実地教育Ⅱが事前指導として意義があったと答えなかった実習生よりも意義があったと答えた実習生

の方がより肯定的に回答していた。

第 5 に、実地教育Ⅱの経験を契機としてボランティアで青少年教育活動に指導補助者として参加している学生もおり、そうした学生が将来、教職に就くだけでなく、社会教育における青少年指導ボランティアになり得る可能性があるかどうかを調査、分析した結果、以下のことが明らかになった。1 つめは実地教育Ⅱ以降に青少年教育活動に参加した経験があり、教職志望意識が強い 4 年次生は、教職志望意識が強くても、そうした参加経験のない 4 年次生と比べると、学校の中を見つめる眼だけでなく、学校を含めた社会全体から学校教育を見つめる眼を持つようになっていた。そして、前者の 4 年次生は、実地教育Ⅱ終了後の 2 年次生よりも様々な面で実地教育Ⅱが意義あるものと強く捉える傾向にあった。2 つめは、前者の 4 年次生は後者の 4 年次生よりもボランティア活動を自己実現、つまり自分自身のためのものと捉える傾向が強く、ボランティア活動に対する抵抗感や不安感が少なかった。3 つめは、実地教育Ⅱ修了後に指導補助ボランティアを経験した教職志望学生は、そうでない教職志望学生と比べて、「教職に就く」という条件付きではあるが、社会教育の場で子どもたちの野外活動等の指導をしていきたいという強い意欲を持っていた。このことから、実地教育Ⅱ修了後に青少年教育活動への参加経験を積んだ教職志望学生は、将来、青少年指導ボランティアとなり得る可能性を秘めていることが明らかになった。

3 自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力と教育実習カリキュラムの課題

第 3 章では、兵庫県下の「自然学校」を受け入れている社会教育施設の指導者を対象に質問紙調査を実施し、自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力と、その資質能力を身につけるために養成段階で大学にどのようなカリキュラムが必要になるのかを明らかにするとともに、養成段階で学生に自然体験活動の指導に必要な資質能力を身につけさせるためには教育実習カリキュラムにどのような課題があるのかを指摘した。

第 1 に、兵庫県下の「自然学校」受入施設における青少年教育指導者を対象に、自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力の形成を促す教員養成の在り方について調査を実施した結果、次の点が明らかになった。1 つめは、「自然学校」受入施設における約 6 割の青少年教育指導者は、今の教師が自然体験や野外活動について経験不足であることに肯定的であった。そして「自然学校」受入施設における約 8 割の青少年教育指導者は、「各施設の指導者に指導を任せて教師に指導の資質能力は必要ない」という問いに否定的な回答であった。つまり、8 割の青少年教育指導者は、自然体験活動の指導では教師に資質能力が必要であるという見解を示した。2 つめに、教職志望学生が在学中に自然体験や野外活動等を経験する必要性について、「自然学校」受入施設の 9 割の青少年教育指導者が肯定的に回答していた。また、教職志望学生が在学中に再び自然体験活動や野外活動に参加する経験を持つことは、「指導に向けての予備的資質能力の形成」「子どもの頃の体験との違いの認識」「自然や自然体験に対する再認識・理解」「自分自身への成果や人間的成長」の 4 つの意味があることが見出された。そのうち、「指導に向けての予備的資質能力の形成」の件数

が最も多かった。さらに、教職志望学生が在学中に子どもの自然体験活動プログラムで指導補助者としての経験を持つことは、「指導のための資質能力を身につける」「子ども理解、子どもとの関わり方を身につける」「教員の資質・人間性の向上に結びつく」「自然や自然体験への認識と活動の豊かさ」の4つの意味があることが見出された。そのうち、「指導のための資質能力を身につける」の件数が最も多かった。3つめは、教員養成系学部・大学院の授業に自然体験活動や指導法の科目を設置することについて、「自然学校」受入施設の6割強の青少年教育指導者が「望む」と回答した。「望む」と回答した人にどのような授業内容が必要か尋ねた結果、「体験活動を授業とする」「自然体験・野外活動の企画・運営・指導力の育成」「自然に関する認識・理解と対応能力等の修得」「社会観・社会的能力と人間性の育成」といった授業内容を望んでいた。そのうち「体験活動を授業とする」の件数が最も多かった。

第2に、自然体験活動の指導において教師にどのような資質能力が求められるのかを明らかにするために、「自然学校」受入施設の青少年教育指導者と兵庫県内の小学校教師を対象に、自然体験活動の指導において教師に求められる資質能力について重要度の回答を求める質問紙調査を実施し、因子分析を施した結果、社会教育施設指導者では「共通理解と集団指導力」「安全管理・安全指導の能力・知識」「自然体験活動の知識」「企画・指導技術」「状況予測力と対人関係能力」「関心・意欲」「元気・体力」の7因子を抽出できた。また、小学校教師の場合は、「企画運営・指導力」「自然体験活動の知識・技術」「関心・意欲」「元気・体力」の4因子を抽出できた。社会教育施設指導者と小学校教師の構成因子の比較や「自然体験活動を通して何を学ばせるか」の観点から各因子の重要度の平均値に注目して因子の妥当性を検討した結果、小学校教師の4因子よりも社会教育施設者の7因子の方が「自然体験活動の指導で教師に求められる資質能力」を適切に捉えていると考えた。

第3に、自然体験活動の指導で教師に求められる7つの資質能力の有効性を検証するために、「自然学校」を1学期に実施した場合と2学期に実施した場合に分けて、子どもの活動の成果との対応関係を分析した結果、1学期よりも2学期に自然体験活動を実施した方が、教師に求められる7つの資質能力の発揮と、子どもの活動の成果との間に正の対応関係が認められることが明らかになった。

第4に、上記の研究結果を踏まえて教育実習カリキュラムの課題としては、1つめは在学中に教職志望学生に自然体験活動の指導に求められる教師の資質能力を身につけさせようとするれば、自然体験や野外活動を経験したり、子どもの自然体験活動の指導補助者として関わったりする体験活動を主とした実習科目を教育実習カリキュラムに取り入れていくことが必要である。2つめは自然体験活動の指導に求められる教師の資質能力を身につけさせるために、社会教育施設での青少年教育活動へ指導補助員として関わっていく観察参加実習を教育実習科目として設定したとしても、身につくのは7つの資質能力の基礎に当たる部分である。そうした教師に必要な7つの資質能力を身につけるためには、自然体験指導の実習科目を契機として各学生が課外で指導者養成講座や体験活動指導に参加して自律的

に教師としての資質能力を高めていくことが重要である。そのために、大学は学生が自主的にそうした機会に参加できるように促し、学生が参加できる環境を可能な範囲で用意することが求められる。3つめは、社会教育施設での実習を教育実習カリキュラムに設定すると、学校での実習とは別の種類の実習と捉える実習生がいる。しかし、7つの資質能力は自然体験活動の指導に限定されるものではなく、「共通理解と集団指導力」「安全管理・安全指導の能力・知識」「状況予測力と対人関係能力」という資質能力は、学校での実習においても求められる資質能力である。双方の実習経験から得られる成果を実習生自身が結びつけて融合できるかどうかによって、教師に求められる資質能力の共通基盤となる部分がより豊かになるかどうかが変わってくる。その基盤部分がより豊かになるように、実習生に教育実習カリキュラムの中に社会教育施設での実習が設定されている意味や、そうした実習と学校での実習との繋がりを気づかせ、理解させる機会や工夫が大学側に求められる。

4 教員養成スタンダードに関する研究動向

第4章では、養成段階で学生に教員として最小限必要な資質能力を身につけさせる上で、海外やわが国の教員養成スタンダードに関する取り組みや研究動向についてレビューし、教員養成スタンダードを用いた教育実習科目による資質能力形成の評価研究がどの程度行われているのか把握し、それに関して取り組むべき研究課題を明らかにしようとした。

海外の教員養成スタンダードの取り組みをレビューした結果、教員養成の質保証を図っていくためには、個々の大学において教員養成スタンダードを策定し、そのスタンダードの達成に向けて教育実習科目等による学生の到達度を評価することが重要である。さらに、その評価結果を受けて改善・充実を図っていく研究が必要になることが見出された。

次に、わが国の教員養成スタンダードの取り組みをレビューした結果、各大学では学生に授与される教員免許状が異なるにもかかわらず、教員として求められる資質能力は共通しているものと見なして教員養成スタンダードを策定している場合が多い。しかし、教員免許状の校種が異なれば、教員として必要な資質能力も異なってくる。学生が自己の資質能力の到達度を評価することを考えれば、教員免許状や教育実習の校種に合わせた教員養成スタンダードが必要になる。

各大学で策定された教員養成スタンダードの多くは当該大学と都道府県教育委員会との連携・協議によって作成されているが、その内容が教育実習科目の到達目標にも反映することを考えると「教員として最小限必要な資質能力」として他の都道府県の実習指導教諭からも共通理解が得られるように科学的な手続きによって教員養成スタンダードを策定する必要がある。

また、ある大学では、教員養成スタンダードと併せて、各学年の教育実習に関する到達目標を設定しており、学生に自己評価もさせているが、学生が教育実習科目を通して到達目標の資質能力をどの程度身につけているのかは明らかにされていない。教員養成の質保証の観点から、教育実習科目の改善・充実を図るためにも、研究として教育実習科目の到

達目標を用いて、各学年の教育実習科目による学生の到達度と課題を明らかにする必要がある。

さらに、わが国における教育実習の到達目標の設定に関する研究をレビューすると、教育実習の質保証に向けて教育実習の到達目標の設定とその評価が行われていたが、主免教育実習のみに焦点化されていた。しかし、教員養成の質保証を考えれば、大学4年間を通して教育実習科目の経験が積み上げられている現状から、4年間の教育実習科目の到達目標について検討し、評価を行う必要があることが見出された。

5 小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準と実地教育科目の評価及び改善点

第5章では、教員養成の質保証の観点から、小学校教員や大学教員に対する質問紙調査を用いて小学校教員養成スタンダードを開発し、それに基づいて兵庫教育大学の実地教育科目の実習指導教諭に対して質問紙調査を行い、実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を策定した。その上で、各到達規準をもとに各実地教育科目における資質能力形成について学生に質問紙調査を実施し、各実地教育科目での到達度評価による成果と学生の学修課題を明らかにしようとした。

第7章では、上述の実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳにおける成果と学修課題をもとに、各実地教育科目の改善点を指摘した。

第1に、兵庫教育大学の教員並びに附属学校教員、公立学校教員の記述回答による第一次調査の結果をもとに、全国規模での国立大学附属小学校教諭、公立小学校教諭、兵庫県指導主事、兵庫教育大学教員による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」の必要性を調べた結果、全ての項目について肯定的な回答が得られ、57項目は小学校の新任教師に就く際に必要な実践的資質能力であることが確認された。そして、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、理論的な検討を経て「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」「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領域からなる小学校教員養成スタンダードを策定した。

第2に、小学校教員養成スタンダードに基づいて、兵庫教育大学学校教育学部の実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を明確にするために各教育実習科目の実習指導教諭を対象に質問紙調査を行い、5件法で平均値3.50以上というのが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、また平均値4.00以上が到達目標としてかなり妥当性の高い基準値になると考えて項目を抽出した。抽出した項目の妥当性を各実地教育科目の目的や内容・方法から検討した結果、平均値が3.50以上の項目は実習到達規準として妥当であると判断できた。

第3に、実地教育Ⅰの実習到達規準の項目に関しては、「子どもに対するコミュニケーション力」と「自己改善力」の項目には有意差は見られなかったが、「子ども理解力」と「教

職意識」の項目は事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められた。したがって、実地教育Ⅰの実習は、実習生の「子ども理解力」と「教職意識」の評価に与える影響が大きいといえる。しかし、実習生の事後の到達度評価では、「子ども理解力」と「子どもに対するコミュニケーション力」の項目は、ある程度身につけていると感じている実習生が多かったが、「教職意識」と「自己改善力」の項目については、あまり身につけているとは感じていない実習生が多かった。また、実習生の事後の学修課題では、「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」や「教師として適切な言葉遣いができる」を挙げている実習生が多かった。こうした課題が生じた理由としては、学校現場での観察実習の期間が実質 4 日間と日数的に限られており、実習中にそうした資質能力を身につけるまでに至らなかったものと考えられる。そして、教職意識や自己改善力に関する項目については、大学に入学して間がなく、一定の基準に照らして自己評価できるだけの自己理解も専門的知識も身につけていないために評価が低くなったものと推察される。さらに、実習生の事前の学修課題としては、「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」を挙げた実習生が最も多かった。このことから、大学の事前指導だけでなく、子どもの発達段階や特徴に関する専門的知識を実習前までに大学で学ばせることが改善点として挙げられる。

第 4 に、実地教育Ⅱの実習到達規準の項目に関しては、「子どもに対するコミュニケーション力」の 1 項目以外のすべての項目で事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められ、実地教育Ⅱの実習によって、多くの項目で実習生の到達度評価が有意に高まるという効果が見られた。また、実習生の事後の到達度評価に注目すれば、実習到達規準である 23 項目のうち 74%にあたる 17 項目で 3.50 以上の平均値が得られており、実地教育Ⅱの実習によってある程度身につけていると自己評価している実習生が多いことが確認できた。その一方で、平均値が 3.50 以下の項目として、「子ども理解力」の「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」や「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」という項目が該当する。これらは実習生の事前の学修課題において最も件数が多かった内容であるが、実習生が実習前までに大学で学修できていなかったことが主な理由であると考えられる。それゆえ、実習前の事前指導で指導すると共に、学生自身で事前に学んでおくように指導する必要がある。また、「子どもに対するコミュニケーション力」の「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」や「教職意識」の「教師として適切な言葉遣いができる」の項目も平均値が 3.50 以下であった。これらの項目は実地教育Ⅰにおいても事後の学修課題として多く挙げられており、ほとんどの学生が実地教育Ⅰ以降に、実際の子どもの教育現場で接する機会を持たずに実地教育Ⅱの実習を迎えているため、実地教育Ⅱの 4 日間では到達度評価を 3.50 以上に高めることが難しかったものと考えられる。さらに、「教職意識」の「教師としてしっかりと教育理念や教育観を持っている」や「自己改善力」の「教師として自己の行動を客観的に見ることが出来る」の項目についても平均値が 3.50 以下であった。これは、実習生の配属されるコース

の内容や実習期間が異なるため、実習生の経験する内容や学ぶ内容も異なり、実習生の成果が一律でなかったことが理由として考えられる。実習生にはこれらの項目の内容について課題意識を持って実地教育Ⅱの実習に臨むように事前指導を行う必要がある。

第5に、実地教育Ⅲの実習到達規準の項目に関しては、3項目以外は事前と事後における実習生の到達度評価に有意差が認められ、実地教育Ⅲの実習が実習生の到達度評価の変化に与える影響が大きいことを表している。また、実習生の事後の到達度評価に関して言えば、子どもに対するコミュニケーション力によって子ども理解を図り、その理解に基づいて学習指導案を作成したり、教材・教具の準備を行ったりすること、準備した教材・教具を利用して1時間の授業のねらいを明確にした学習指導を行うこと、その授業後には自己研鑽の意欲と向上心をもって授業の反省・分析を行い、次時の改善策を示すことについては、3.50以上の平均値を示し、ある程度身についていると認識している実習生が多かった。その他にも、学級内の友達関係を把握したり、子どもとの信頼関係を築いたりする「学級経営力」や教員として必要な「教職意識」もある程度身についていると認識している実習生が多かった。しかし、実地教育Ⅲでは、ある程度身についていると認識している項目は多くあったが、平均値が4.00以上のかなり身についていると認識している項目は1項目に過ぎなかった。つまり、実習到達規準として「必ず身につけてほしい」という要求水準の項目でも、学生の到達度評価はあまり高くはなかったのである。

また、実習到達規準の項目のうち、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することや、学習指導、生徒指導などの子どもに対する指導力、子どもの学習評価を行う力に関する項目では3.50以下の平均値を示し、実習生はあまり身についていないと評価していた。こうした実習生の到達度評価が低い要因としては、実習中に実習生が自分の能力の不十分さに気づいたり、実践上の困難に出くわしたりする機会があっても、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られるだけの十分な学習指導実習の機会、あるいは生徒指導の機会、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考えられる。実習生の到達度評価を高めるためには、実習がより効果的なものになるように制度的、人的な実習環境を整えていくことが不可欠である。

さらに、実地教育Ⅲでは、「子どもの年齢や学年毎の発達段階や特徴」「学習指導要領の内容」「各教科内容の知識」「教材研究」「授業評価の目的」といった専門的な知識・理解があまり身についていなかった。これらの専門的な知識・理解は、実地教育Ⅲで身につけなかったのではなく、実習前から平均値が低く、身についていなかったのである。実習後の質問紙調査においても事前に学修課題として、上述の専門的な知識・理解を挙げる実習生が最も多かった。実習前に大学で様々な専門的、理論的な知識を学修しているが、実習生がそれらの知識・理解を修得したという意識は低い。むしろ、実地教育Ⅲの実習を通して自分自身の専門的、理論的な知識・理解の不十分さを自覚する機会になっている。今後、この課題を改善するためには、実習前の大学の授業において、それらの専門的、理論的な

知識・理解の必要性となぜその知識・理解が必要になるのかを大学教員が学生に説明する必要がある。そして、その学修した専門的、理論的な知識・理解を応用して教育実践を行うような演習の機会を設け、専門的な知識・理解を身につけることの必要性を学生に自覚させることが重要である。

第6に、実地教育Ⅳの実習到達規準の項目に関しては、実地教育Ⅳの実習によって、事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められた項目は、6項目であった。有意差が認められた項目のスタンダード領域は、「子ども理解力」「学習指導力」「学級経営力」であり、非常に限られた資質能力のみに実習経験が反映した結果となった。一方、実習生の事後の到達度評価を見ると、「子ども理解力」や「子どもに対するコミュニケーション力」の領域の項目に対する評価はほぼ3.50以上の平均値を示しており、それに関わって「学級経営力」の学級内の子どもたちとの信頼関係を築いたり、子どもたちの人間関係を把握したりすることも3.50以上の平均値を示している。しかし、授業に関係する「企画・計画力」「学習指導力」「評価力」や「生徒指導力」の項目では3.50以下の平均値を示していることが多く、身につけていないと評価している実習生が多いといえる。特に、「子ども理解力」の「1.」、「学習指導力」の「16.」～「20.」、「評価力」の「29.」、「生徒指導力」の「38.」等の専門的、理論的な知識・理解に関する項目の到達度評価は、3.50以下の低い平均値を示した。そのことと関連して、「自己改善力」の「49. 専門的な知識を実践に応用して、そこから学ぶことができる」の平均値も3.50以下の値であり、身につけていないと評価している実習生が多い。このことは、先述の実地教育Ⅲの場合と同じであり、実地教育Ⅳでの実習が、それまで大学等で学修した専門的な知識・理解では不十分であることを自覚する機会になっており、実際の実践場面に専門的、理論的な知識・理解を応用することができなかつたものと推察される。

その他にも、事後の到達度評価で4.00以上の平均値を示した項目は4項目しかなく、実習到達規準の要求水準に比べて、実際の学生の到達度評価は高くない。

ところが、実習生を指導した実習指導教諭の評価では、実習到達規準の項目については6項目を除いてすべて3.50以上の平均値を示し、ある程度身につけている実習生が多かったと評価していた。実習指導教諭と実習生の評価を比較した結果、明らかに実習指導教諭よりも実習生の方が評価が低かった。

この結果から、実習生自身の到達度評価が低いのは高く評価できるだけの成果が得られていないのであり、実地教育Ⅳの2週間という実習期間では事前と事後の到達度評価に有意差が認められた項目が少なく、学習指導や生徒指導に関わって「小学校教師として成長した」「資質能力が身についた」という手応えないし実感が伴っていないことが関係しているものと推察される。したがって、仮説的になるが、実地教育Ⅳにおいて実習到達規準の要求水準を満たすような実習生の到達度評価を得るためには、2週間よりも長く実習期間を設定し、実習生に実習中に自身の実践上の課題や問題を改善したり解決したりする実践経験を積みせるように実習指導を行うことが改善策として考えられる。

6 幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準と実地教育科目の評価及び改善点

第 6 章では、教員養成の質保証の観点から、幼稚園教員や大学教員に対して実施した質問紙調査をもとに幼稚園教員養成スタンダードを開発し、それに基づいて兵庫教育大学の幼稚園教員養成に関わる実地教育科目の実習指導教諭に質問紙調査を実施し、実地教育 I・III・IVの実習到達規準を策定した。その上で、各到達規準をもとに各実地教育科目における資質能力形成について学生に質問紙調査を行い、各実地教育科目での到達度評価による成果と学生の学修課題を明らかにしようとした。

第 7 章では、上述の実地教育 I・III・IVにおける成果と学修課題をもとに、各実地教育科目の改善点を指摘した。

第 1 に、大学 4 年間でどのような実践的資質能力をもった幼稚園教員を養成すべきかについて、第一次調査を行い、その調査結果を踏まえて全国規模で国公立私立幼稚園の教諭と幼稚園教諭一種免許状の課程認定を受けている大学・学部の教員を対象に質問紙調査を行った結果、51 項目が大学卒業時までには幼稚園教員として身につけておく必要がある実践的資質能力であることを確認した。そして、51 項目について施した因子分析の結果を手がかりにしながら、パフォーマンスの観点から分類し、理論的な検討を経て「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」「保育計画力」の 8 領域からなる幼稚園教員養成スタンダードを作成した。

第 2 に、幼稚園教員養成スタンダードに基づきながら、1~4 年次までの幼稚園教育実習科目において実習生にどのような資質能力を修得させるべきかを明確にするために、実地教育 I、III、IVの実習指導教諭に質問紙調査を行い、5 件法の平均値が 3.50 以上 4.00 未満で「5. 十分あてはまる」と「4. ほぼあてはまる」の回答割合が 50%以上であれば、実習到達規準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、また平均値が 4.00 以上で「5. 十分あてはまる」と「4. ほぼあてはまる」の回答割合が 80%以上であれば実習到達規準としてかなり妥当性の高い基準値になると考えて項目の抽出を行った。抽出した項目について、その妥当性を各実地教育科目の目的や内容・方法から検討した結果、平均値が 3.50 以上の項目は実習到達規準として妥当であると判断できた。

第 3 に、実地教育 I の実習到達規準の項目について、事前と事後の到達度評価の変化を調べた結果、「保護者や地域の人々に日常の挨拶がきちんとできる」の項目以外はすべて有意差が認められた。このことから、実地教育 I の実習は、実習生による教師としての資質能力形成の評価に与える影響が大きいことが理解できる。また、実習後の到達度評価を見ると、「幼児に対して正しく分かりやすい言葉遣いができる」の項目だけが 3.50 以下の平均値を示した。そして、「社会人としての適切な礼儀、身だしなみ、言葉遣いができる」については、実習到達規準としての適合度が 4.00 以上の項目であるが、実習生の到達度評価は 4.00 の平均値に達していなかった。このことから、教師としても、社会人としても言葉

違い等が適切にできなかつたと自己評価している実習生が多かつたことを意味する。このことは、「事前に学ぶべきと感じたこと」において、「1) 幼児理解力」の「特別支援を必要とする幼児の特徴について理解している」と「幼児期の発達の特徴について理解している」の回答件数が最も多かつたこととも関係するが、実地教育Ⅰの実習時期が1年次の5月に設定されており、社会人としての振る舞いが不十分で、幼児理解に関する知識もほとんど修得していない状態で実地教育Ⅰに参加していることが影響したものと考えられる。実習生の事後の到達度評価を高めていくためには、実地教育Ⅰの実習時期を後期に移すなどして、前期に特別支援教育を含めた幼児理解に関わる授業科目を履修させることが改善策として考えられる。

第4に、実地教育Ⅲの実習到達規準の項目に関しては、「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」の各領域で策定した実習到達規準の項目、「保育計画力」の領域の「(52)幼稚園教育要領の内容を理解している」を除く項目、「教職の基礎的遂行力」の領域の「(38)他の人の意見に謙虚に耳を傾け、自ら学ぼうとする」はすべて事前と事後の到達度評価の間に有意差が認められた。つまり、「教職の基礎的遂行力」「職能向上力」「保護者・地域等との連携力」の領域の実習到達規準の項目では有意差は見られなかつたが、それ以外の実習到達規準の項目については、実地教育Ⅲの実習によって実習生の到達度評価が大きく影響を及ぼされていたといえる。ところが、実習生の事後の到達度評価に関しては、実地教育Ⅲの36項目の実習到達規準のうち、事後の到達度評価が3.50以上の平均値を示した項目は13項目であり、およそ1/3程度しか高い自己評価が得られなかつた。事後の自己評価が相対的に高かつた領域は、「3) 教職の基礎的遂行力」と「5) 保育評価・改善力」であつた。また、実習生が記述した「今後の学修課題と感じたこと」で回答件数が多かつたのは、「4) 保育内容の展開力」「2) 幼児への指導・援助力」「5) 保育評価・改善力」「8) 保育計画力」であり、実習中に十分に身につけることができなかつた資質能力であつたといえよう。このことから、実習生の「保育内容の展開力」「幼児への指導・援助力」「保育計画力」がよりいっそう身につくように、実地教育Ⅲでの実習指導や指導内容をよりよい方向に改善していく必要がある。そして、「1) 幼児理解力」の実習到達規準の項目でも平均値が3.50に達していない項目もあつたことから、実習が始まる前から空き時間を利用して附属幼稚園において実習配属学級の幼児観察を行うなどの機会を設け、幼児の行動から内面を理解したり、幼児の気になる行動についての要因を分析したりする経験が必要である。さらに、「事前に学ぶべきと感じたこと」で回答件数が多かつたのは、「4) 保育内容の展開力」と「1) 幼児理解力」に関わる専門的、理論的知識、そして幼稚園教育要領の内容に関する知識である。そうした資質能力を実習前までに身につけておくことの必要性に学生自身が気づいたことは実地教育Ⅲの成果であつたといえる。というのも大学での幼稚園教員養成カリキュラムは、実地教育Ⅲの前までにすべてを身につけさせるのではなく、実習を経験させることによって実習生の学修課題を獲得させ、第3年次以降の大学での授業科目においてそうした学修課題に学ばせることを主

眼に置いているからである。その点から言えば、大学と附属幼稚園が幼稚園教員養成スタンダードを介して大学の授業科目で学ぶ内容と実地教育Ⅲで身につける内容について共通理解を図り、双方の繋がりを意識した教員養成カリキュラムを構築していくことが求められる。

第5に、実地教育Ⅳの実習到達規準の項目に注目すると、実習生の事前の到達度評価よりも事後の到達度評価の方が有意に高かった項目は1項目のみであった。つまり、実地教育Ⅳの実習は、実習生の到達度評価にほとんど影響を及ぼしていないことになる。

また、実習生の事後の到達度評価に注目すると、実地教育Ⅳの45項目の実習到達規準のうち、3.50以上の平均値を示した項目は19項目であり、4割強の項目についてはある程度身につけていると自己評価している実習生が多かった。そのうち、平均値が4.00以上で「4. ほぼ身につけている」と「5. 十分身につけている」に回答している割合が80%以上の項目は4項目であった。領域で言えば、事後の到達度評価が比較的高い領域は「3) 教職の基礎的遂行力」であった。この実習生の事後の到達度評価と実習指導教諭による到達度評価を比較すると、1項目のみ有意差が認められたが、それ以外の項目では有意差はなく、実習生も実習指導教諭も到達度評価に違いがない。このことから、実習生の自己評価も実習指導教諭による評価も、総体的には実習到達規準についてある程度身につけていると自己評価できる状態に達していない項目の方が多いといえる。

さらに、実習後に実習生に「成長したと思うこと」を記述させた結果、平均回答数が1.00以上を示したスタンダード領域は「2) 幼児への指導・援助力」「4) 教職の基礎的遂行力」「8) 保育計画力」であったが、そのことが実習生の事前と事後の到達度評価の変化には現れなかった。同様に実習生の「今後の課題と感じたこと」についての記述も分析した結果、平均回答数が1.00以上を示したスタンダード領域は「2) 幼児への指導・援助力」「4) 保育内容の展開力」「5) 保育評価・改善力」であり、「成長したと思うこと」と領域的に重なりもあるが、今後の課題として残ったことを意味する。

以上の結果は、実地教育Ⅳの2週間の実習では、実習到達規準の項目に関して実習生の到達度評価を高めるだけの経験が十分に得られていないことを示している可能性がある。つまり、実地教育Ⅳでは事前と事後の到達度評価の間に有意差は1項目しかなく、実習生は実習到達規準に示された資質能力が身についたという実感を得る前に実習を終えていることが推察される。このことから、仮説的になるが、実地教育Ⅳにおいて実習到達規準に示された資質能力が「身についた」という実感が実習生に得られるためには、2週間よりも長い実習期間を設定し、実習生が実習中に自身の実践上の課題や問題点を改善したり、解決したりするといった実践経験が得られるように実習指導を行うことが改善策として考えられる。

また、「事前に学ぶべきと感じたこと」や「今後の課題と感じたこと」の記述回答において最も回答数が多かったのが「4) 保育内容の展開力」であった。このことから、従前どおり実地教育Ⅳまでに、大学で開講されている授業科目で「保育内容の展開力」について

学ばせるとともに、実習の事前指導の段階で実習における「保育内容の展開力」の重要性を説明した上で、実習前までに学生が自主的に「保育内容の展開力」を身につけるように促す必要がある。

第 6 に、実地教育Ⅱは小学校以上の子どもを対象として観察・参加実習を行っているため、幼稚園教育実習科目では実地教育Ⅱを含めなかった。しかし、第 5 章の小学校教育実習科目の評価では、実地教育Ⅱの実習経験が実習生の到達度評価に与える影響が大きいことが明らかになった。また、実地教育Ⅳの実習指導教諭による実習生の到達度評価では 47 項目の実習到達規準のうち 41 項目で 3.50 以上の平均値を得た。ところが、幼稚園教育実習科目の評価では、実地教育Ⅲにおいても実地教育Ⅳにおいても 3.50 以上の平均値を得た項目数が低く、実地教育Ⅳの実習指導教諭による実習生の到達度評価でも、45 項目の実習到達規準のうち 20 項目で 3.50 以上の平均値を得た程度にとどまった。

これらの結果から、幼稚園教育実習科目の実地教育Ⅲや実地教育Ⅳにおいて実習生の到達度評価を高めるためには、実地教育Ⅱにおいて幼児を対象とした実習コースを新設し、実施するといった改善策が考えられる。実地教育Ⅱに幼児を対象とした実習コースを新設することによって、実習生の「幼児理解力」、「幼児への指導・援助力」、「教職の基礎的遂行力」、「保育内容の展開力」などの資質能力が高まっていくことが期待される。

第 2 節 本研究における成果と今後の課題

本研究における成果と今後の課題を以下に述べる。

1 社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた事前指導・観察参加実習(実地教育Ⅱ)が得意分野を持つ個性豊かな教員の資質能力形成に有効であることについて

本研究の第一の成果は、第 1 部で取りあげた社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた事前指導・観察参加実習(実地教育Ⅱ)が得意分野を持つ個性豊かな教員の資質能力形成に有効であることをその実習だけでなく、その後の 3、4 年次の教育実習を履修した学生への質問紙調査から明らかにできたことである。

具体的な成果として、実地教育Ⅱにおいて中心課題である児童・生徒理解力を学生に身につけさせることによって、①豊かで個性的な子ども観や教職観の発展を生起させていること、②社会教育への関心を広げ、社会教育活動に積極的に参加しようとする新たな教師のタイプの創造に繋がっていること、③実習生の教師としての資質能力の共通基盤部分を一層充実させることに貢献していることといった効果が見出された。

また、実地教育Ⅱの実習経験がその後の 3、4 年次の教育実習にどのような成果をもたらすのかを「事前指導としての有効性」という観点から縦断的に分析した結果、3 年次の教育実習において有効性があったと回答した学生は 66%であり、4 年次の教育実習で有効性が

あったと回答した学生は 29%に減少した。しかし、有効性を認めた学生はそうでない学生に比べると、教職志望度、教職適性度、教師に必要な資質能力に関する自信度が有意に高く、教職観や子ども観も豊かで個性的な回答を示していた。とりわけ、3年次の教育実習では、実習後の「教職志望度」と教職観の「知的専門職性」因子で交互作用に有意差が認められた。しかも、実地教育Ⅱの有効性を認めた学生とそうでない学生とでは、3、4年次の教育実習に対する意義観の意識に有意差が見られ、教育実習から学んでいる内容が質的にも量的にも異なっていることが見出された。また、実地教育Ⅱの事前指導としての有効性は、3、4年次の教育実習において、①幼児・児童・生徒等の子ども理解や子どもとの交流の仕方を深めたり、集団指導場面でリーダーシップを発揮したりすることに加えて、②教育者としての使命感、教育についての自分の考え、自己表現力を身につけること、③教師として成長していくために必要な向上心や探求心を持つこと、④子どもの様々なニーズに対応できるようになることに寄与していることを明らかにした。

さらに、実地教育Ⅱの実習経験を契機として、在学中にボランティアで社会教育施設や自然学校等の指導補助者として参加した経験があり、教職志望意識が強い4年次生は、教職志望意識が強くても、そうした参加経験のない4年次生と比べると、学校の中を見つめる眼だけでなく、学校を含めた社会全体から学校教育を見つめる眼を持つようになっていた。そして、前者の学生は2年次の時よりも実地教育Ⅱの実習経験が意義があるものと強く捉える傾向にあった。また、ボランティア活動のイメージについても、前者の学生はボランティア活動を自己実現、つまり自分自身のためのもので捉える傾向が強く、後者の学生に比べてボランティア体験に対する抵抗や不安感が少なかった。そして、実地教育Ⅱ修了後の指導補助ボランティアの経験は、「教職に就く」という条件付きだが、将来的に社会教育の場でも子どもたちを指導していきたいという意欲を学生に喚起させていた。

また他方、教師の自然体験活動の指導における資質能力の必要性を肯定している兵庫県下の「自然学校」受入施設の社会教育施設指導者を対象とした調査では、自然体験活動の指導において「共通理解と集団指導力」「安全管理・安全指導の能力・知識」「自然体験活動の知識」「企画・指導技術」「状況予測力と対人関係能力」「関心・意欲」「元気・体力」の7つの資質能力が教師に求められ、そうした自然体験活動の指導で求められる資質能力を身につけるためには、教員養成カリキュラムにおいて、実地教育Ⅱのように教職志望学生が子どもたちの自然体験活動プログラムに指導補助者として参加する経験をもつなどの体験活動が有効であるという回答が多いことが明らかになった。

以上のように、在学中における実地教育Ⅱの効果は明らかにできたが、大学卒業後に教職に就いてから実地教育Ⅱの経験が得意分野をもつ個性豊かな教員としてどの程度生かしているのかは明らかにできなかった。また、実地教育Ⅱ修了後に指導補助ボランティアの経験を積んだ教職志望学生は、「教職に就く」という条件付きで、将来、社会教育の場で青少年指導ボランティアになり得る可能性を見出せたが、大学卒業後に青少年指導ボランティアとして社会教育の青少年教育に関わった卒業生がどの程度いるのかは明らかにできな

かった。これらの点については今後の課題としたい。

2 社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた事前指導・観察参加実習(実地教育Ⅱ)を組み込んだ教育実習カリキュラムが教員として最小限必要な資質能力を形成する上で有効であることについて

本研究の第二の成果は、第2部で取りあげた社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた事前指導・観察参加実習(実地教育Ⅱ)を組み込んだ兵庫教育大学の実地教育カリキュラムが教員として最小限必要な資質能力の形成にどの程度有効であるのかを教員養成スタンダードに基づく実習到達規準の策定と適用によって明らかにできたことである。

具体的な成果として、小学校教員養成スタンダードに基づき、実地教育Ⅰでは、実習到達規準が10項目であり、そのうち実習を通して事前・事後の到達度評価が正の方向へ変容したのは7項目(「子ども理解力」「教職意識」)、事後の到達度評価において実習生がある程度身につけていると認識していたのは3項目(「子ども理解力」「子どもに対するコミュニケーション力」)であった。

実地教育Ⅱでは、小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準が23項目であり、そのうち実習を通して事前・事後の到達度評価が正の方向へ変容したのは22項目(「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」)、事後の到達度評価において実習生がある程度身につけていると認識していたのは17項目(「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」)であった。この結果から、実地教育Ⅱは社会教育施設での観察参加実習であるが、学生が小学校教員として最小限必要な資質能力を形成する上で効果が大きいことが窺い知れる。

実地教育Ⅲでは、小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準が36項目であり、そのうち実習を通して事前・事後の到達度評価が正の方向に変容したのは33項目(「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」「生徒指導力」「教職意識」「自己改善力」)、事後の到達度評価において実習生がある程度身につけていると認識していたのは21項目(「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」「教職意識」「自己改善力」)であった。

実地教育Ⅳでは、小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達規準が47項目であり、そのうち実習を通して事前・事後の到達度評価が正の方向へ変容したのは6項目(「子ども理解力」「学習指導力」「学級経営力」)、事後の到達度評価において実習生がある程度身につけていると認識していたのは26項目(「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」「生徒指導力」「教職意識」「自己改善力」)であった。ここで、実習生の実習指導教諭にも実習生と同様に実習生の到達度評価を回答してもらった結果、事後の到達度評価において実習生がある程度身につけていると

認識されているのは41項目であり、その数は実習到達規準の項目の87.2%に相当する。実習生の自己評価では事後の到達度評価においてある程度身についていたのは26項目だが、実習生の評価者である実習指導教諭による到達度評価では41項目がある程度身についていたと評価されていることから、実地教育Ⅳが終わった時点では実習到達規準の87%の資質能力がある程度身についていると評価できる。したがって、実地教育Ⅱを組み込んだ兵庫教育大学の小学校教育実習科目は、教員として最小限必要な資質能力の形成に有効に寄与していると言える。

次に、兵庫教育大学学校教育学部は初等教育教員養成課程として、小学校教員養成と幼稚園教員養成の両方を行っており、幼稚園教員養成においても1年次から4年次まで小学校教員養成と同様に実地教育科目を必修で履修するため、教員養成スタンダードに基づく実習到達規準の策定と適用により、幼稚園教育実習科目が幼稚園教員として最小限必要な資質能力の形成にどの程度有効かを明らかにした。

具体的な成果としては、幼稚園教員養成スタンダードに基づき、実地教育Ⅰでは、実習到達規準が9項目であり、そのうち実習を通して事前・事後の到達度評価が正の方向へ変容したのは8項目（「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職への基礎的遂行力」）、事後の到達度評価において実習生がある程度身についていると認識していたのは8項目であった。

実地教育Ⅲでは幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準が36項目であり、そのうち実習を通して事前・事後の到達度評価が正の方向に変容したのは21項目（「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「保育計画力」）、事後の到達度評価において実習生がある程度身についていると認識していたのは13項目（「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」）であった。

実地教育Ⅳでは幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準が45項目であり、そのうち実習を通して事前・事後の到達度評価が正の方向に変容したのは1項目（「幼児理解力」）、事後の到達度評価において実習生がある程度身についていると認識していたのは19項目（「幼児理解力」「幼児への指導・援助力」「教職の基礎的遂行力」「保育内容の展開力」「保育評価・改善力」「職能向上力」「保護者・地域との連携力」）であった。実習生の実習指導教諭にも実習生と同様に実習生の到達度評価を回答してもらった結果、実習生がある程度身についていると認識されていたのは20項目であり、その数は実習到達規準の項目の44.4%に相当する。実習生の事後の到達度評価も実習指導教諭の事後の到達度評価も大きく変わらず、実地教育Ⅳが終了した時点で実習到達規準の44%の資質能力がある程度身についていることから、兵庫教育大学の幼稚園教育実習科目は、幼稚園教員として最小限必要な資質能力の形成に有効に寄与しているとは言えない。

ここで課題になることは、実地教育Ⅱは学生全員が必修で履修しているが、小学生以上の子どもを対象とした観察参加実習となっているため、幼稚園教育実習科目に含めていな

いことである。実地教育Ⅱが幼稚園教育実習科目の実地教育Ⅲと実地教育Ⅳの事前指導として効果を発揮し、実習生に幼稚園教員として最小限必要な資質能力を今以上に形成させるためには、実地教育Ⅱに幼児を対象にした実習コースを新設するなどの改善が求められる。

また、第二の課題は、小学校教育実習科目と幼稚園教育実習科目の実地教育Ⅳでは、実習生の事前と事後の到達度評価の間に有意差があまりなく、実習到達規準の項目の要求水準に達していない項目が多かったことである。その原因として、実地教育Ⅳの2週間という実習期間では、実習生が自身の資質能力を発揮して実習到達規準に示された資質能力が身についたという実感を伴った経験が得られていないからではないかと推察される。そのため、実地教育Ⅳにおいて実習生の到達度評価を高めるためには、実習期間を2週間よりも長く設定し、実習生に実習期間中に実践上の課題や問題点を改善したり解決したりする実践経験を積ませるように実習指導を行うといった改善策が考えられる。このように、実地教育Ⅳの実習期間を2週間よりも長く設定した場合に、実習生の教員として最小限必要な資質能力の形成にどのような効果が生じるのかを検証することが今後の課題である。

さらに、実地教育科目の評価では、横断的調査法により各学年の実地教育科目を履修した学生を対象に質問紙調査を実施したが、実習生の4年間の実地教育科目による資質能力形成の実態をより精緻に捉えるためにも、1年次から縦断的な調査を実施し、何年間分の調査データを蓄積した上で分析することを今後の課題としたい。

3 社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた事前指導・観察参加実習(実地教育Ⅱ)を組み込んだ教育実習カリキュラムが得意分野を持つ個性豊かな教員の資質能力形成と教員として最小限必要な資質能力形成の双方に効果的な意義をもつことについて

本研究における第三の成果は、上述の成果として述べたように、第1部と第2部の研究成果から、社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた事前指導・観察参加実習(実地教育Ⅱ)を組み込んだ兵庫教育大学学校教育学部の実地教育カリキュラムが得意分野を持つ個性豊かな教員の資質能力形成と教員として最小限必要な資質能力形成の両方に有効に寄与していることを明らかにできたことである。この研究成果は、兵庫教育大学の小学校教員養成に関わる小学校教育実習科目において顕著に見られた。

第1章の研究課題でも触れたが、教育職員免許法により、教育実習の事前事後指導として、学校以外の社会教育施設での実習を実施することが可能であるが、それを必修で実施している大学・学部がほとんどない状況であるため、社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習を組み込んだ教育実習カリキュラムが得意分野を持つ個性豊かな教員の資質能力形成と教員として最小限必要な資質能力形成の両方に有効に寄与していることを実証的に明らかにできたことは貴重な研究結果であると考えられる。しかし、なぜ社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習を組み込んだ教育実習カリキュラムがそうした成果が得られるのかは明らかにできなかった。今後の課題とし

では、なぜ社会教育施設での観察参加実習を組み込んだ教育実習カリキュラムが実習生の資質能力形成に大きな影響を及ぼすのか、その原因を明らかにしていきたいと考えている。

4 学生の教員として必要な資質能力形成を評価するための評価方法を開発したことについて

本研究における第四の成果は、①得意分野を持ち個性豊かな教員の養成に向けて、2年次に実施している社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習を経験することによって教員としての資質能力形成にどのような効果があるのか、②1～4年次までの兵庫教育大学の実地教育科目を経験することによって養成段階で身に付けるべき教員として最小限必要な資質能力がどの程度身につけているのか、を評価するために、科学的な手続きを踏まえながら「学ぶ側」である実習生の自己評価による評価方法を開発したことである。

具体的な成果として、社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習（実地教育Ⅱ）による資質能力形成に関する評価では、実習生の学習構造モデルとして①児童・生徒理解力、②子どもの行動に対する予測能力、③子ども観と教職観、④教師として必要とされる資質能力の自信度、⑤教職志望度と教職適性度、⑥子どもの態度・様子、⑦実地教育Ⅱ、実地教育Ⅲ、実地教育Ⅳの教育的意義観、⑧野外活動等の指導力、⑨野外活動等への指導意欲（実地教育Ⅱで野外活動等の実習を行うことについての賛否、社会教育への関心度、教職と野外活動等の指導との関係）⑩事前指導としての実地教育Ⅱの意義と関係性、⑪ボランティア活動に対するイメージなどを構成要素として想定し、先行研究を参考にして質問項目を作成した。各学年で実施する質問紙調査は、実地教育Ⅱによる教員としての資質能力形成への効果を明らかにするために、縦断的方法により実施し、学生に実習の事前・事後に自己評価による回答を求めた。分析においては、事前・事後の調査に回答したデータと、各学年で実施した質問紙調査にすべて回答したデータを用いた。

また、兵庫教育大学の1～4年次までの実地教育科目を経験することによって養成段階で身に付けるべき教員として最小限必要な資質能力がどの程度身につけているのかを評価する方法を開発しようとした。まず初めに、小学校の新任教員として着任する際に求められる最小限必要な資質能力を同定するために、全国の附属小学校教員や兵庫県内の指導主事、公立小学校の実習指導教諭、本学教員等に対して2段階の質問紙調査を実施し、分析した結果、10領域57項目からなる小学校教員養成スタンダードを策定した。その小学校教員養成スタンダードに基づいて、兵庫教育大学の実地教育Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳの実習到達規準を明確にするために、各実地教育科目の実習指導教諭を対象に質問紙調査を行い、5件法で平均値が3.50以上の項目は実習到達規準として妥当であると判断できた。各実地教育科目の実習到達規準に基づき、実地教育科目における事前と事後の資質能力形成について実習生に5件法の尺度で自己評価をさせ、その分析から各実地教育科目による資質能力形成の成果と課題を明らかにした。

次に、大学を卒業するまでに幼稚園教員としてどのような資質能力を身に付けておく必

要があるのかを同定するために、全国規模で国公立幼稚園教諭と幼稚園教員養成に携わる大学教員に対して2段階の質問紙調査を実施し、分析した結果、8領域51項目からなる幼稚園教員養成スタンダードを策定した。その幼稚園教員養成スタンダードに基づいて、兵庫教育大学の幼稚園教育実習科目の実習到達規準を明確にするために、実地教育Ⅰ・Ⅲ・Ⅳの実習指導教諭を対象に質問紙調査を実施し、5件法で平均値が3.50以上であり、かつ「4.」と「5.」の回答割合が50%以上の項目は実習到達規準として妥当であると判断できた。各実地教育科目の実習到達規準に基づき、実地教育科目における事前と事後の資質能力形成について実習生に5件法の尺度で自己評価をさせ、その分析から各実地教育科目による資質能力形成の成果と課題を明らかにした。

以上のように、社会教育施設での自然体験活動の指導を取り入れた観察参加実習を経験することによって教員としての資質能力形成にどのような効果があるのかに関しても、1～4年次までの兵庫教育大学の実地教育科目を経験することによって養成段階で身につけるべき教員として最小限必要な資質能力がどの程度身につけているのかに関しても、それらの研究課題について評価する方法が構築されていなかったため、独自の評価方法を開発したことは本研究の成果の一つといえる。

しかし、本研究で策定した小学校教員養成スタンダードと幼稚園教員養成スタンダードは、2005（平成17）年度と2008（平成20）年度に実施された質問紙調査に基づいており、その時代の教員に求められる資質能力が反映されている。今後も活用する場合に、小学校教員養成スタンダードや幼稚園教員養成スタンダードの内容や項目数は固定化されるものではなく、その時代の教員として最小限必要な資質能力を適切に表したものになっているかどうかを検証し、必要に応じて修正・改善が求められる。

また、本研究では、教育実習カリキュラムによる資質能力形成を「学ぶ側」である実習生の自己評価によって評価している。これにより実習生の技能・認知的側面だけでなく情意・態度的側面からの資質能力形成の評価が可能になる。しかし、これだけをもって実習生の資質能力の到達度評価について妥当性が担保されているとはいえない。そのために、資質能力の到達度評価に関しては、実習生だけでなく、実習指導教諭からの到達度評価も得ながら総合的に評価を行うことが求められる。

さらに、本研究では、実習生の自己評価に基づいて資質能力形成の評価を行ったが、教育実習カリキュラムによる資質能力形成の評価を行う上で、さらに科学性、客観性の高い評価方法がないか探究していく必要があると考えている。

引用・参考文献一覧

【邦文文献】(五十音順)

- 青木幸子「教育実習に関する調査研究(Ⅱ)」『東京家政大学研究紀要(人文社会科学)1』第30集、1990年、23-40頁。
- 阿形健司「教育実習後の教職志向に関する一考察」『愛知教育大学教科教育センター研究報告』第21号、1997年、109-114頁。
- 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師—教師学への誘い』金子書房、1998年。
- 網野一志『体育科の学力診断尺度作成に関する研究—高学年を対象として—』、兵庫教育大学修士論文、1995年。
- 荒木京子『宿泊型や野外活動における楽しさ尺度作成の試み—小学校5年生を対象にして—』、兵庫教育大学卒業論文、1992年。
- 生田孝至「学生の教授スキルに関する学年間の比較」『日本教育工学雑誌』第11巻第2/3号、1987年、71-87頁。
- 市川伸一「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、2006年、8-10頁。
- 伊藤安浩「教員養成における体験的学習の試み」『大分大学教育学部附属教育実践研究指導センター紀要』No.16、1998年、49-57頁。
- 井上 弥・石原英雄・高橋超・石井眞治「教員適性の発見と実践的指導力養成に関する研究」『広島大学教育実践研究指導センター紀要』第2号、1990年、1-6頁。
- 井上正明「教師の教授能力に関する実証的研究(Ⅱ)」、『福岡教育大学紀要』第37号、第4分冊、1988年、89-103頁。
- 今井敏博「教育実習生の実習の前後における実習への意識の変化について—教員免許状取得が卒業要件となっていないコースの学生について—」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第8号、1998年、125-130頁。
- 今泉紀嘉「自然体験活動による態度変容について」『日本特別活動学会紀要』第4号、1995年、68-85頁。
- 今栄国晴・清水秀美「教育実習が教員志望動機に及ぼす影響—事前・事後測定法による分析—」『日本教育工学雑誌』第17巻第4号、1994年、185-195頁。
- 今津孝次郎「学生の内的側面からみた教員養成過程—本学部学生意識調査報告—」『三重大学教育学部紀要(教育科学)』第29巻第4号、1978年、17-33頁。
- 今津孝次郎『変動社会の教師教育』、名古屋大学出版会、1996年。
- 今林俊一・指宿みき「教育実地研究に関する教育心理学的研究」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第1巻、1991年、47-66頁。
- 今林俊一「教育実地研究に関する教育心理学的研究(2)」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第3巻、1993年、67-79頁。

- 今林俊一・中島恵美子「教育実地研究に関する教育心理学的研究(3)」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第5巻、1995年、33-44頁。
- 岩田昌太郎・嘉数健悟「教育実習における評価規準の項目に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要(第二部)』第57号、2008年、293-300頁。
- 上野ひろ美「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、2001年、45-66頁。
- 梅澤 実「教育実習生の授業における意思決定過程の分析」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』第14巻、1999年、19-27頁。
- 梅澤 実「教育実習とフレンドシップ事業の有機的体系化への視点」『平成12～14年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)研究成果報告書) 新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構築に関する実践的研究(研究代表 小林辰至)』、2003年、182-188頁。
- 梅津正美・加藤寿朗「社会科教育実践力育成のための教育実習指導の改善—『教育実習到達目標段階表(社会科)の開発と試行を通して』—」兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編『教育実践学論集』第7号、2006年、71-84頁。
- 遠藤貴広「教員養成スタンダードの理念とその背後にある能力観・評価観—DeSeCoのコンピテンス概念を手がかりにして—」『福井大学高等教育推進センター年報』第3号、2013年、3-18頁。
- 太田裕子「2年次幼稚園実習の学習成果と課題に対する実習生と指導教諭の捉え方」『羽陽学園短期大学紀要』第9巻第4号、2014年、381-390頁。
- 大塚健樹「幼稚園教育実習評価と自己評価の比較—本学幼児教育科学生の場合—」『盛岡大学短期大学部紀要』第10巻、2000年、27-32頁。
- 大野木裕明・宮川充司「教育実習不安の構造と変化」『教育心理学研究』第44巻第4号、1996年、454-462頁。
- 岡東壽隆「教員の専門性について」『日本教育経営学会紀要』第43号、2001年、2-15頁。
- 岡東壽隆・熊丸真太郎「教師教育経営試論(5)—教育実習としての「社会教育施設体験」の意義 1—」『学校教育実践学研究』第8巻、2002年、9-14頁。
- 岡東壽隆・熊丸真太郎「教師教育経営試論(6)—教育実習としての「社会教育施設体験」の意義 2—」『学校教育実践学研究』第8巻、2002年、15-21頁。
- 岡野勉・住野好久・濁川明男・林尚示「国立の教員養成大学・学部における1年次教育実習カリキュラムの編成動向と課題」『新潟大学教育人間科学部紀要(人文・社会科学編)』第5巻第2号、2003年、237-248頁。
- 岡野勉・住野好久・濁川明男・林尚示「国立の教員養成大学・学部における4年次教育実習カリキュラムの編成動向と課題」『新潟大学教育人間科学部紀要』第6巻第2号、2004年、405-402頁。
- 小野寺淑行「教育実習生の『教師の力量』『授業』観」『千葉大学教育実践研究』第5号、

- 1998年、117-129頁。
- 小柳和喜雄「教育実習における自己点検評価のための目標資質能力の明確化」『教育実習総合センター研究紀要』第16号、2007年、225-230頁。
- 小柳和喜雄「教師教育の質保証と職能開発」小柳和喜雄・久田敏彦・湯浅恭正編『新教師論—学校の現代的課題に挑む教師力とは何か—』ミネルヴァ書房、2014年、12-31頁。
- 香川大学教育学部附属教育実践総合センター教育実習カリキュラムの改善に関する研究プロジェクト「教育実習カリキュラムの改善に関する調査・研究〔1〕—3年次教育実習終了生へのアンケート調査の結果を中心に—」『香川大学教育実践総合研究』第3号、2001年、81-93頁。
- 加藤渡・烏田直哉「幼稚園教育実習における実習指導員評価と自己評価との比較」『一宮女子短期大学紀要』第46集、2007年、155-164頁。
- 叶 俊文・平田裕一・中野友博「自然体験活動が児童・生徒の心理的側面に及ぼす影響—少年自然の家主催事業参加者の過去の自然体験活動の有無からの比較—」日本野外教育学会編『野外教育研究』第4巻第1号、2000年、39-50頁。
- 釜田 聡・濁川明男「『学ぶ』ことの意味を問い続けるフレンドシップ事業の意義—継続的な子どもたちとのふれ合い活動『学びクラブ』の実践を通して—」『日本教師教育学会年報』第13号、2004年、122-132頁。
- 釜田 聡・濁川明男「教職をめざす学生にとっての『学びクラブ in 妙高』の意義—上越教育大学のフレンドシップ事業（自然体験・宿泊体験）における学生の「学び」について—」『国立オリンピック記念青少年総合センター研究紀要』第5号、2005年、163-173頁。
- カール・ノイマン・渡邊隆信「『良い教師』—『コンピテンスのある』教師—教職の専門性に関するドイツならびに国際的な議論について—」渡邊 満・カール・ノイマン編『日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか』東信堂、2010年、192-214頁。
- 木谷宜弘「大学におけるボランティア・マネジメントに関する研究」福山平成大学編『経営福祉学研究』第2号、1997年、pp.43-61。
- 教育職員養成審議会教育実習に関する専門委員会「教育実習の改善充実について」、1978年。
- 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について（答申）」、1987年。
- 教育職員養成審議会「第一次答申：新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、1997年。
- 教育職員養成審議会「第三次答申：養成と採用・研修との連携の円滑化について」、1999年。
- 京極邦明「教職への志望度と教育実習の成果との関連について—教育実習生の自己評価を基にして—」『東京学芸大学附属教育実践総合センター研究紀要』第26集、2002年、29-40

- 頁。
- 金羽麻里菜「児童・教師にとっての効果的な長期宿泊活動の研究—京都市立小学校の実践を通して—」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第15号、2012年、11-18頁。
- 唐澤 勇『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、1995年。
- 岸本幸次郎・久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい、1986年。
- 栗原敦雄・柴沼晶子・永井聖二編『開かれた学校と学習の体験化』教育開発研究所、1992年。
- 黒崎東洋郎「異種校観察・参加における教育実習生の認識の変容」『岡山大学教育学部研究集録』第107号、1998年、187-194頁。
- 黒崎東洋郎「学校教育教員養成課程創設の理念に基づく教育実習カリキュラム—1年次教育実習（附小・附中）を中心に—」『岡山大学教育学部研究集録』第112号、1999年、31-36頁。
- 黒崎東洋郎「自己教師力量形成力を育てる教育実習カリキュラムの開発—1年次教育実習カリキュラム—」『岡山大学教育学部研究集録』第114号、2000年、19-25頁。
- 黒崎東洋郎『『教育実習の評価』に関する研究—実践的指導力の基礎の育成とその評価—』『岡山大学教育学部研究集録』第121号、2002年、143-150頁。
- 黒田友紀・長谷川哲也・島田桂吾・渋江かさね・菅野文彦「米国の教員養成スタンダードと大学の教員養成—マサチューセッツ調査報告—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第21巻、2013年、263-271頁。
- 香西 武・日垣正典・森 美鈴・畠山知恵・坂本晃章・塩田洋己・山本仁史「自然体験・社会体験学習実施に対しての小・中学校教員の意識—「総合的な学習の時間」への取り組み意識調査から—」日本野外教育学会編『野外教育研究』第4巻第1号、2000年、51-58頁。
- 神山貴弥・栗原慎二・高橋超・林孝・鈴木由美子・山内規嗣・朝倉淳・伊藤圭子・植田敬三・木原成一郎・木村博一・松本仁志・山崎敬人・中村和世・小林秀之・谷本忠明・若松昭彦「臨床的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的研究」『学校教育実践学研究』第11巻、2005年、25-35頁。
- 国立吉備少年自然の家「教員の自然体験—主催事業「野外活動実践講座Ⅰ（学校編）」を通して—」、文部省編『文部時報』6月号（No.1361）、1990年、42-45頁。
- 国立大学協会教員養成制度特別委員会「大学における教員養成—その基準のための基礎的検討—」1977年。
- 国立大学協会教員養成制度特別委員会『大学における教員養成—一般大学・学部と大学院の現状と問題点—』、1980年。
- 国立大学協会教員養成制度特別委員会『大学における教員養成—教員養成の現状と将来—』、1992年。
- 児島邦宏『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、1990年

- 近藤 剛「自然体験活動が参加者の自然認識に及ぼす影響—北海道羅臼町の事業『ふるさと少年探検隊』を事例として—」『鳥取短期大学研究紀要』第 43 号、2001 年、97-103 頁。
- 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学び合う共同体』東京大学出版会、1996 年。
- 佐藤静一・井島志保里「教育実習に関する教育心理学的研究—教育実習体験の変化過程—」『熊本大学教育学部紀要（人文科学）』第 25 号、1976 年、311-342 頁。
- 佐藤静一「教育実習に関する教育心理学的研究—教職志望度と教育（共感）体験—」『熊本大学教育学部紀要（人文科学）』第 27 号、1978 年、229-238 頁。
- 佐藤哲郎「子どもたちに自然体験がなぜ必要か」『青少年問題』8 月号、1993 年、12-18 頁。
- 佐藤 学『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房、1997 年。
- 志賀智江「幼稚園教育における「幼児理解」の研究—その 2 教育実習を通してみた幼児理解の変容効果—」『青山学院女子短期大学紀要』第 47 輯、1993 年、95-116 頁。
- 清水 茂「教育実習における事前指導（4）—養護学校における交流実習の場合—」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』第 11 号、1997 年、59-65 頁。
- 須田 勇・小林哲也編『教員養成を考える』勁草書房、1982 年。
- 住野好久・岡野 勉・林 尚示・濁川明男「国立教員養成系大学・学部における教育実習カリキュラムの系統化に関する研究—教育実習改革の動向調査を踏まえて—」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第 13 号、2004 年、84-93 頁。
- 青少年の野外教育の振興に関する調査研究協力者会議「青少年の野外教育の充実について」、1996 年。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/003/toushin/960701.htm) 2015 年 6 月 24 日参照
- 全国保育士養成協議会『保育士養成資料集第 42 号 効果的な保育実習の在り方に関する研究Ⅲ—保育実習指導のミニマムスタンダード—』、2005 年。
- 高野和子「イギリスの教育養成の動向」浦野東洋一・羽田貴史編『変動期の教員養成』同時代社、1998 年、161-172 頁。
- 高野和子・岩田康之編『教育実習』学文社、2010 年。
- 高橋 勝『子どもの自己形成空間—教育哲学的アプローチ』川島書店、1992 年。
- 高橋真由美「幼稚園教育実習における学生の学びに関する一考察（2）—幼稚園実習Ⅰと幼稚園実習Ⅱの学びの比較から—」『藤女子大学紀要』第 46 号第Ⅱ部、2009 年、113-118 頁。
- 高橋裕子・大瀧ミドリ・今村聡美「幼稚園教育実習における事前準備の習熟度と事後の自己評価について—「教材研究」「子どもの気持ちの読み取り」「満足度」の観点から—」『東京家政大学研究紀要』第 51 集(1)、2011 年、7-13 頁。
- 竹内常一『生活指導と教科外教育』、民衆社、1980 年。
- 谷井淳一・藤原恵美「小・中学生用自然体験効果測定尺度の開発」日本野外教育学会編『野

- 外教育研究』第5巻第1号、2001年、39-47頁。
- 丹沢哲郎・三浦和尚・加藤寿朗・日野克博・品川弘樹・田頭良博・山田仙人「教育実習到達目標段階表の開発と試行—体系的な教育実習指導のあり方を模索して—」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集、2000年、83-102頁。
- 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」、2006年。
- 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」、2015年。
- 中央教育審議会『青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について（答申）』、2002年。
- 土井 進「臨床経験の授業科目『教育参加』の開設と効果」『日本教師教育学会年報』第7号、1998年、155-170頁。
- 長石 敦・長澤憲保「野外活動実習を取り入れた実地教育体系について」『日本教育大学協会研究集会研究発表資料』（於：岐阜大学）、1990年。
- 長石 敦・長澤憲保「野外活動実習及び社会教育活動への参加を取り入れた実地教育体系について」『日本教育学会第50回大会発表資料』（於：東京大学）、1991年。
- 中井隆司・日野圭子・小柳和喜雄・松井利広・井村 健・石川元美・木村公美「アセスメントによる教員養成カリキュラム改善モデルの開発」日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第25集、2007年、227-241頁。
- 長澤憲保編『平成9年度兵庫教育大学フレンドシップ事業シンポジウム報告書』、兵庫教育大学学校教育学部、1998年。
- 中條和光・磯崎哲夫・藤木大介・米田典生「授業観察実習が教師志望学生の教授行動に関するメタ認知的知識に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』第31巻第1号、2007年、79-86頁。
- 中田カヨ子・阿部明子・永井千恵子・光岡攝子・大井晴策「保育職に対する学生の意識の変化」日本保育学会編『保育学年報』、1987年、48-58頁。
- 永田智子「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、2006年、179-185頁。
- 中野靖彦「教育実習に関する研究—実習前後の心理的变化について」『愛知教育大学研究報告（教育科学編）』第49輯、2000年、81-85頁。
- 名倉一美・三輪千明・茂井万里絵「幼稚園教育実習の指導のあり方について—実習園の評価と学生の自己評価との比較から—」『浜松学院大学研究論集』第7号、2011年、149-164頁。
- 濁川明男・柴田好章「教員養成課程における体験学習の意義—自然体験実習の試みを通して—」『上越教育大学研究紀要』第18巻第1号、1998年、91-103頁。
- 濁川明男「実践的指導力の育成を目指して—全国教育大学・学部のフレンドシップ事業に関するアンケート調査結果より—」『平成12～14年度科学研究費補助金（基盤研究（B）（1）研究成果報告書） 新免許法に対応する教員養成課程体験的カリキュラムの体系的構

- 築に関する実践的研究 (研究代表 小林辰至)』、2003 年、78-97 頁。
- 西川信廣「教員養成教育における大学と学校の連携について—イギリスの試みを参考に—」
『日本教師教育学会年報』第 8 号、1999 年、36-41 頁。
- 西谷好一「自然体験学習の意義と実施効果」『園田学園女子大学論文集』第 23 号、1989 年、
191-207 頁。
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト『教員養成カリキュ
ラムの豊かな発展のために—〈体験〉—〈省察〉を基軸とした「モデル・コア・カリキュ
ラム」の展開—』、2006 年。
- 日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクト『学部教員養成教育
の到達目標の検討』(報告)、2008 年。
- 野沢 巖「埼玉県の都市部と農村部における小学生から大学生までの 1 年間の自然体験と
生活体験(1)」『埼玉大学紀要 教育学部 (教育科学Ⅱ)』第 38 巻第 1 号、1989 年、99-116
頁。
- 野尻裕子・栗原泰子「幼稚園教育実習における学習内容について—自己評価の具体的内容
から学生の学びを検討する—」『河村学園女子大学研究紀要』第 16 巻第 2 号、2005 年、
23-36 頁。
- 野田敦敬「初等教育における自然体験の重要性」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』
第 4 号、2001 年、79-85 頁。
- 野呂徳治「3 年次教育実習における教育実習生の『学び』に関する—考察—実習アンケート
調査の分析から—」『弘前大学教育学部紀要』第 89 号、2003 年、179-186 頁。
- 野呂徳治「教員養成初期段階における学生の体験活動経験と求める教師の力量に関する調
査・分析」『弘前大学教育学部紀要』第 91 号、2004 年、181-191 頁。
- 野呂徳治・加賀敏雄「教員養成における農業体験活動の意義と実践—親子を対象とした自
然・農業体験学習における教員志望学生による活動支援プログラムの検証—」『弘前大学
教育学部紀要』第 92 号、2004 年、181-194 頁。
- 野呂徳治「ふれあい体験活動による教職志望学生の教職観の形成—フレンドシップ事業か
ら学生は何を学んだか—」『弘前大学教育学部紀要』第 93 号、2005 年、119-130 頁。
- ハイデマリー・ケムニッツ (訳 山名淳)「教員養成のスタンダードと教職の専門性」教員
養成カリキュラム開発研究センター編『研究年報』第 8 巻、2009 年、7-22 頁。
- 羽賀敏雄・吉崎聡子「教育実習を補完する体験的諸活動を経験した学生の成長」『弘前大学
教育学部紀要』第 92 号、2004 年、173-180 頁。
- 長谷川哲也「『教員に必要とされる資質能力』に基づくスタンダードの予備的考察—各種審
議会の議論や先行事例の検討を通じて—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター
紀要』第 21 号、2013 年、121-130 頁。
- 服部勝憲・長谷勝義・工藤和志「教育実習の効果の測定に関する評価尺度の開発研究」『鳴
門教育大学学校教育実践センター紀要』第 15 巻、2000 年、193-200 頁。

- 濱野功一「教師教育入門期における体験学習の必要性」北海道教育大学釧路校教師教育研究会編『教師の『体験』活動』東洋館出版社、1998年、18-19頁。
- 林尚示・岡野勉・住野好久・濁川明男「教員養成大学・学部における2・3年次教育実習カリキュラムの改革動向」『山梨大学教育人間科学部紀要』第4巻第2号、2002年、218-226頁。
- 林孝「教育実習経験後と教職志望意識の形成に関する一考察」、『広島大学教育実践研究指導センター紀要』第3号、1991年、11-21頁。
- 林孝「教育実習の機能に関する考察—実習生と実習校教員の意識の差異を中心に—」『学校教育実践学研究』第1巻、1995年、17-28頁。
- 張本文昭「『子ども長期自然体験村』事業経験が参加者の自然体験に及ぼす影響」『琉球大学教育学部紀要』第59集、2001年、33-39頁。
- 春原淑雄「教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化—」『日本教師教育学会年報』第16号、2007年、98-108頁。
- 姫野完治『学び続ける教師の養成—成長観の変容とライフヒストリー—』大阪大学出版会、2013年。
- 兵庫県教育委員会『自然学校10周年記念誌』、1998年。
- 兵庫県立南但馬自然学校『平成12年度 研究紀要』、2001年。
- 平沢茂「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、1989年、287-309頁。
- 平野俊英「愛知教育大学の主免実習における到達目標の構築に向けて—学生の学びの実態から考える—」『愛知教育大学教育創造開発機構紀要』第2巻、2012年、1-7頁。
- 深見俊崇・木原俊行「他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容」『日本教育工学会論文誌』第28巻第1号、2004年、69-78頁。
- 深谷昌志「自然体験に乏しい子どもたち」『レクリエーション』483、日本レクリエーション協会、1999年、6-9頁。
- 福田幸男監修／海老原修・石田淳一編『小学校教員を目指す人のための教育実習ノート（横浜スタンダード準拠）』東洋館出版社、2008年。
- 藤井佐和子・松居誠一郎・山口喜雄・加藤謙一・田原博人・村松和彦・金橋寛明・高柳恭子「教育実習Ⅰ（観察参加）の試行について」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第23号、2000年、85-94頁。
- 藤枝静正『教育実習学の基礎理論研究』風間書房、2001年。
- 藤中隆久・中山玄三「教育実習の目標達成度に関する実習生の自己評価」『熊本大学教育実践研究』第21号、2004年、27-42頁。
- 淵上克義・島田俊秀・園屋高志「教育実習の事前・事後指導に関する基礎的調査研究（Ⅰ）—教育実習に参加する事前の学習・経験と教職志望度に関する研究—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第1巻、1991年、67-76頁。

- 瀧上克義・島田俊秀・園屋高志「教育実習の事前・事後指導に関する基礎的調査研究(Ⅱ) —教育学部志望動機と教育実習に参加する事前の学習・経験、及び教職志望度との関連—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第2巻、1992年、39-45頁。
- 瀧上克義・園屋高志・木下紀正「教育実習生の教職認知構造の変化に関する研究(Ⅰ) —事前・事後における教職認知、教職志望度、進学動機、自身との関係で—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』特別号2、1998年、69-81頁。
- 別惣淳二「教職志望学生の実践的力量形成に関する実証的研究(Ⅰ)」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第39巻、第1部、1993年、275-280頁。
- 別惣淳二・長澤憲保「社会教育施設と連携した事前指導・観察参加実習の成果—教員養成の個性化を志向した教育実習カリキュラムの開発—」『日本教師教育学会年報』第8号、1999年、119-130頁。
- 別惣淳二・橋本勇人・長澤憲保「教員養成における青少年指導ボランティア育成の可能性」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』第4巻、1999年、111-130頁。
- 別惣淳二・長澤憲保・上西一郎・一山秀樹「自然体験活動を通して新しい教員の資質能力形成をめざすカリキュラム開発」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、2003年、197-214頁。
- 別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保「自然体験活動の指導で求められる教師の資質能力に関する一考察」『日本教科教育学会誌』第28巻第1号、2005年、69-78頁。
- 別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎「卒業時に求められる教師の実践的資質能力の明確化—小学校教員養成スタンダードの開発—」日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第25集、2007年、95-108頁。
- 別惣淳二・渡邊隆信・加藤久恵・長澤憲保・上西一郎・中田高俊「小学校教員養成スタンダードに基づく実習到達基準の開発—4年間の教育実習科目における到達目標の体系化を目指して—」日本教育大学協会年報編集委員会編『日本教育大学協会研究年報』第27集、2009年、191-203頁。
- 別惣淳二・名須川知子・横川和章・長澤憲保・鈴木正敏・佐藤哲也・石野秀明・上西一郎・飯塚恭一郎・岸本美保子「大学卒業時に求められる幼稚園教員の実践的資質能力の明確化—幼稚園教員養成スタンダードの開発—」日本教育大学協会年報編集委員会編『日本教育大学協会研究年報』第29集、2011年、161-174頁。
- 別惣淳二・名須川知子・横川和章・長澤憲保・鈴木正敏・石野秀明「幼稚園教員養成スタンダードに基づく実習到達規準の明確化—4年間の幼稚園教育実習科目における到達規準の体系化を目指して—」日本教育大学協会年報編集委員会編『日本教育大学協会研究年報』第30集、2012年、107-118頁。
- 別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全額的学習支援体制の構築—』ジヤース教育新社、2012年。
- 別惣淳二「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題」日本教

- 育学会編『教育学研究』第80巻第4号、2013年、39-52頁。
- 星野敏男「野外活動の指導者養成をめぐる現状と問題点」『月刊 社会教育』(5月号)、国土社、1994年、16-20頁。
- 星野敏男『『生きる力』をはぐくむ体験活動のあり方』『兵庫教育』(10月号)第53巻第7号、2001年、1-9頁。
- 松井宏光「松山市における小学生の自然体験について」『松山東雲短期大学研究論集』第28号、1997号、147-153頁。
- 松浦伸和・猫田英伸・池岡 慎・大野 誠・川野泰崇・千菊基司・多賀徹哉・山岡大基・山田佳代子・幸 建志「英語科における教育実習の到達目標の設定(Ⅱ)」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第37号、2009年、59-62頁。
- 松浦善満「学生の教職観と教育実習観についての一考察—教育実習前後のパネル調査を通して—」『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』第6号、1996年、3-12頁。
- 松下俱子「学校教育に生きる豊かな自然体験の在り方を探る」『中等教育資料』6月号(No.712)、1998年、14-19頁。
- 水野正憲「教育実習観と教育実習イメージの研究—学年変化と教職志望度による差について—」『教育実習研究年報』第3号、1992年、41-53頁。
- 三島知剛「教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容」『日本教育工学会論文誌』第31巻第1号、2007年、107-114頁。
- 三島知剛「教育実習中の他者との関わりと教育実習生の授業・教師・子どもイメージ、授業観察力の変容」『日本教育工学会論文誌』第33巻第1号、2009年、71-81頁。
- 三橋功一・山崎正吉・梅澤実「教育実習生と指導教官が焦点をあてる教育実践の活動を構成する因子の比較」『日本教育工学雑誌』第26巻増刊号、2002年、73-78頁。
- 三橋功一・山崎正吉「段階型教育実習における実習生の教育実践活動に関する認知の変容」『日本教育工学雑誌』第27巻増刊号、2003年、185-188頁。
- 無藤 隆・神長美津子 監修/民秋 言 編『幼稚園教諭のための自己評価チェックリスト』萌文書林、2006年。
- 望月耕太・村山 功「教員養成大学・学部に求められる教育の到達目標の策定—教員養成教育に関する質保証を通して—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第19号、2011年、151-157頁。
- 文部省教職員養成課「教員養成のための教育実習のあり方について」、1969年。
- 文部省『小学校学習指導要領 総則編』、1998年。
- 文部科学省『平成14年度 文部科学白書 新しい時代の学校～進む初等中等教育改革～』2003年。
- 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館、2008年。
- 谷塚光典・東原義訓「ティーチング・ポートフォリオを活用した教育実習事前・自己指導の実践」信州大学教育学部附属教育実践総合センター編『教育実践研究』第3号、2002

- 年、127-134 頁。
- 山川信晃「教育実習生に求められる資質・能力について—キー・ワード法による調査結果より—」『京都教育大学紀要』第 66 号、1985 年、93-102 頁。
- 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002 年。
- 山下三郎・山西潤一・佐々木光三「教育実習の事中指導に関する改善研究（Ⅰ）—小学校における実習の実態とその問題点について—」『富山大学教育実践研究指導センター紀要』第 4 号、1988 年、59-66 頁。
- 山城久典・遠藤英子・風岡たま代・三ノ谷新子・唐國真由美・松本麻美・村井貞子「自然体験学習の評価及び事前学習の留意点」『東邦大学医療短期大学紀要』第 14 号、2000 年、47-55 頁。
- 横山隆一「野外活動をめぐる指導者養成のいくつかの問題」『月刊 社会教育』（10 月号）、国土社、1989 年、34-42 頁。
- 吉崎静夫・水越敏行「児童による授業評価」、『日本教育工学雑誌』第 4 巻第 2 号、1979 年、41-51 頁。
- 吉田道雄・佐藤静一「教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前、実習中、実習後の「子ども観」の変化—」『日本教育工学雑誌』第 15 巻第 2 号、1991 年、93-99 頁。
- 吉村真理子・岡田美也子「平成 14 年度教育実習の成果とその分析—今後の指導の方向を探る—」『千葉敬愛短期大学紀要』第 25 号、2003 年、101-117 頁。
- 米沢 崇「我が国における教育実習研究の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第一部第 57 号、2008 年、51-58 頁。
- 米沢 崇「学部生と現職教員の教育実習経験に対する意識の検討—教育実習の改善方略への示唆を求めて—」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第 3 号、2006 年、59-68 頁。
- 米沢 崇「実習生の力量形成に関する一考察—実習校指導教員の指導的かかわりとの関連を中心に—」『日本教師教育学会年報』第 17 号、2008 年、94-104 頁。
- 米沢 崇「教育実習における教師としての力量形成に対する教職志望学生と初任者の意識の検討」『奈良教育大学紀要（人文・社会）』第 59 巻第 1 号、2010 年、237-244 頁。
- 蓬田高正・飯田 稔・井村 仁・関 智子・岡村泰斗「長期自然体験が児童の内発的動機づけに及ぼす影響」日本野外教育学会編『野外教育研究』第 3 巻第 2 号、2000 年、13-22 頁。
- 渡邊 満・カール・ノイマン編『日本とドイツの教師教育改革—未来のための教師をどう育てるか—』東信堂、2010 年。

【欧文文献】(アルファベット順)

- Darling-Hammond, L. "Standards Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment". Richardson, V.(ed.)*Handbook of Research of*

Teaching(Fourth Edition), American Educational Research Association: Washinton,D.C., 2001, pp. 751-776.

Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. "Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue"., 1992.

Yinger,R.J. "The Role of Standard on Teaching and Teacher Education". Griffin,G.A(ed.). *The Education of Teachers.*, The University of Chicago Press; Chicago,Illinois, 1999, pp.85-113.

謝辞

本研究をまとめるにあたり、審査委員の主査を務めていただきました岡山大学大学院教育学研究科の渡邊満教授には格別のご指導、ご助言を賜りましたことを心から深く感謝の意を表します。

また、兵庫教育大学大学院学校教育学研究科の長澤憲保教授ならびに近大姫路大学教育学部の田中亨胤教授にはあたたかい励ましと、ご助言、ご協力を賜りましたことを深く感謝致します。

最後に、本研究を進めるにあたり、多くの方々からのご支援とご協力を賜りました。そうした方々に重ねてお礼を申し上げます。

別惣淳二