

<報告・記録>

「教職実践演習（小）」の実践における 小学校教員志望学生の意識の変化

金子 珠 世・大 石 緑

東亜大学人間科学部心理臨床・子ども学科
kaneko@toua-u.ac.jp green-stne@toua-u.ac.jp

《要 旨》

本稿は、東亜大学教職課程に在籍する学生を対象に実施された、教師に求められる資質能力に対するアンケート調査についてまとめたものである。それにより、小学校教員養成課程の最終段階に位置づけられる「教職実践演習（小）」受講前後で、自己評価がどのように変化したかを明らかにする。また、自由記述の分析から現在の授業内容について検討し、課題と今後の指導の方向性を報告するものである。

キーワード：教職実践演習，教職課程，教師の資質能力，自己評価

1. 緒言

1.1 研究の背景

学校現場では近年、いじめ、不登校、教員不足、多忙化、特別支援教育等の課題が山積している。文部科学省（2024）の調査によれば、小・中学校の不登校児童生徒数は約34万6千人と過去最多を記録し、11年連続で増加し過去最多となったことがわかった。また、若手教員の長時間におよぶ勤務が精神疾患とその後の離職へつながることも報告されている。このように、教員希望の学生にとって現在の教育現場は、勤務が容易でない状況にある。以上のことから、教員養成段階で「学びの継続性」と「現場対応力」を育むことが喫緊の課題となっている。教職について梅澤他（2019）は、「知識や技能を適用するといった単純作業ではなく、複雑な問題状況の中で、絶えず経験から得た実践的知識をもとに意思決定を繰り返すこと」と述べ、反省的実践家として生涯にわたって学び続けることの重要性を説いている。その意味で、教育実習を終えた学生がそのとき得られた経験

知を教職課程のカリキュラムの中で再確認しながら定着させるプロセスは、その反省的な学びを定着させるにあたって不可欠であるといえる。

図1に本学の心理臨床・子ども学科児童教育専攻初等教育コースカリキュラムツリーを示している。1年次は、基礎科目である「初等教職入門」で教職について学び、小学校・幼稚園・保育所での観察体験をする。学生は、観察を通して子どもに対する指導者の対応について学び、守秘義務の遵守等の職業倫理を理解する。2年次では、教育原理や教育心理を始めとして、各教科研究・教科教育法を学ぶ。3年次では、教育課程論・教育方法論・教職研究等の教職科目を学ぶ。基礎科目・教職科目等の積み上げを経て教育実習へとつながっている。以上を踏まえて「学びの軌跡の集大成」として4年次に開講されるのが「教職実践演習」である。そこでは、教員として最小限必要な資質能力が身についているかを反省的に確認する。このように、カリキュラムツリーに沿って積み上げられた学修が学校現場で求められるスキルへと繋がることが目標であり理想である。

4年次	初等教育基礎科目	初等教育発展科目			専門英語	研究演習
		教職科目	実践・実習 教職実践演習（小）	教科教育科目		
3年次		教育課程論 教育方法論 特別活動・総合的学習時間の指導法 教育相談論 生徒・進路指導論 教職研究Ⅰ 教職研究Ⅱ	初等教育実習Ⅰb 初等教育実習Ⅱb 初等教育実習事前事後指導b	音楽科教育法 図画工作科教育法 生活科教育法 体育科教育法 家庭科教育法	専門英語Ⅲ	卒業研究 初等教育演習5 初等教育演習6
2年次	教育原理 教育心理学 社会科研究 理科研究 音楽科研究 図画工作研究 生活科研究 体育科研究 家庭科研究 小学校英語研究	教育システム論 特別支援教育概論		国語科教育法 算数科教育法 社会科教育法 理科教育法 道徳教育の指導法 小学校英語教育法	専門英語Ⅰ 専門英語Ⅱ	初等教育演習1 初等教育演習2
1年次	初等教職入門 スポーツ学基礎論 情報リテラシー 国語科研究 算数科研究	教職におけるICTの活用法及び指導法	体験実習指導Ⅰ・Ⅱ			
導入科目 人間科学基礎演習						

図1 心理臨床・子ども学科初等教育コース専門教育科目
カリキュラムツリー（2022年度以降入学生対象）

（出所） 東亜大学ホームページ。

一方，本研究で行った「教職実践演習（小）」の目標と到達目標は以下の通りである。

（a）目標

「大学での教職に関わる学びと体験実習や教育実習で学んだことを総合的に学習することを目的とする。具体的には講義や演習を通して，小学校教員を目指す上での自己課題を明確にし，不足している知識や技能などを補い，卒業後教職に就く上で必要な体験活動の指導，保護者支援，または教科指導や生徒指導等を実践出来る資質や能力を高めることを目的とするものである。つまり，大学生活や授業，実習，ボランティア活動などを通して身に付けた資質・能力を振りかえり，円滑な教職生活をスタートさせることを目的とする」

（b）到達目標

- （1）教育に関する使命感や責任感を持ち，子どもに対する豊かな愛情を深めることができる。
- （2）社会性や対人関係，コミュニケーション能力を高めることができる。

- （3）児童理解や学級経営等に関する必要な能力を高めることができる。
- （4）教科や生徒指導等の指導力の基礎を形成することができる。

授業計画（表1）に示されるように，本授業は，教職課程の学びと教育実習の経験を基に実践的指導力と教師としての自覚を高めることを目的とする。初回は教職履修カルテを用いて自己課題を設定し，第2～4回では教育課題についてグループで共有・討議する。第5回は電話での保護者対応を含むロールプレイを行い，現場で想定される課題への対応力を養う。第6～11回では，苦手分野の模擬授業や指導案作成を通じて実践力を強化し，学生間で協議する。第12・13回では保護者向けの学級通信を作成し，学級経営や社会性への意識を高める。第14回は「生命の安全教育」を通じて命の大切さや教員として自覚や責任について考える。最終回では4年間の学びを総括し，将来の抱負を発表する。計15回の授業では，各回のテーマや学生が見出した自己課題，模擬授業の内容と実施後の振り返りなど，すべての内容について

表1 「教職実践演習（小）」授業計画

回数	テーマ	授業内容
1	ガイダンス	「教職実践演習」の目的、意義、授業の進め方について説明する。教職履修カルテに基づく自己評価・相互評価による自己課題の設定を行う。
2	自己課題の把握と自己課題発表	教職履修カルテに基づく自己評価・相互評価により設定した自己課題を発表する。
3	現代の教育課題調べ	現在の教育課題について調べ、グループディスカッションを通して考えをまとめる。
4	教育課題に関する考えの発表	教育課題を見出す（学力向上、いじめ、人権教育、読書教育、信用失墜行為他）。
5	問題を抱える児童の理解と対応	問題を抱える児童の理解と対応実践編（不登校、特別支援、心の育て方他）としてグループでロールプレイを行い、教師の対応について発表、検討する。
6	教科指導について検討（道徳）	「道徳」の指導案作成および模擬授業を実施する。
7	指導方法について検討（特別活動）	「特別活動」の指導案作成および模擬授業を実施する。
8	教科模擬授業の実施・協議（1）	学習指導案の作成および模擬授業、協議を行い、教材研究や指導方法の改善を図る。（Aグループ学生）
9	教科模擬授業の実施・協議（2）	学習指導案の作成および模擬授業、協議を行い、教材研究や指導方法の改善を図る。（Bグループ学生）
10	教科模擬授業の実施・協議（3）	学習指導案の作成および模擬授業、協議を行い、教材研究や指導方法の質向上を図る。（Cグループ学生）
11	教科模擬授業の実施・協議（4）	学習指導案の作成および模擬授業、協議、教員による総評にもとづき、教材研究や指導方法の質向上を図る。（Dグループ学生）
12	学級通信づくり（1）	学級経営に役立つ「学級通信」を作成するにあたり、その役割と作成のポイントを理解する。
13	学級通信づくり（2）	学級経営に役立つ「学級通信」の役割と作成のポイントをふまえて、ICTの活用等設定した条件で作成する。
14	生命（いのち）の安全教育	学級通信の発表、文部科学省の取り組みと教師をとりまく社会的背景について理解する。
15	これからの教員に求められるもの	4年間の学びの総まとめと、児童の「生きる力」を育む教員としての抱負を表明する。

担当教員と学生、学生間でのディスカッションや協働が行われるよう計画した。また、授業毎に学生の学修状況を担当する教員2名で共有し、次回の指導方針を明確にするよう留意した。

1.2 研究の目的

「教職実践演習」は、中央教育審議会（2012）によって、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標に照らして最終的に確認するものとして位置づけられており、学生の学びの成果やこの授業の目標達成をいかに確認するのかは養成校の課題である。また、「今後の教員養成

・免許制度の在り方について（答申）」の中で、同審議会は「教職実践演習（仮称）」の趣旨・ねらいについて次のように答申している（中央教育審議会 2006a）。すなわち、それは教職課程全体を通じて培われた資質・能力が、教員として必要な力として統合されたかを大学が自らの教員像・到達目標に基づいて最終確認する「学びの軌跡の集大成」であり、その受講を通して自らの課題を自覚し、不足する知識や技能を補うことで、教職生活の円滑なスタートが期待される場なのである。したがって、小学校教員養成課程における「教職実践演習」は、卒業後に強い情熱を持って教育現場へ出ていく学生

が、新任教員としてスムーズなスタートが切れるように、「教員として最小限必要な資質能力が身についているか」（中央教育審議会 2006b）を確認する科目といえよう。つまり教員養成校には、学校現場での課題に迅速に対応できるスキルと、その経験をもとに学び続ける態度についての育成が求められている⁽¹⁾。

そこで本稿では、「教職実践演習（小）」を履修する東亜大学学生に対して、不足している知識や技能、現在の課題を自己評価するアンケート調査を行い、アンケート調査で得られた結果をもとに学びについての学生の意識の変化を分析し、教師に求められる資質・能力がいかに関形成されているのか、その現状を明らかにする。そのうえで、学生の自由記述から15回の授業内容の課題を考察し整理する。

2. 調査と分析の方法

2.1 調査内容

図2に調査に用いたアンケート用紙を示している。質問項目は、梅澤他（2019）が作成した、「教師に求められる資質・能力」5項目と

した。これら5項目は、中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」に示された教員に求められる資質能力に基づいており、「Q1 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感、責任感、教育的愛情）」、「Q2 教科や教職に関する高度な専門的知識」、「Q3 新たな学びを展開できる実践的指導力」、「Q4 教科指導、生徒指導、学級経営を的確に実践できる力」、「Q5 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域と連携・協働する力）」に対して、「全く十分でない」、「十分でない」、「どちらでもない」、「十分である」、「大変十分である」の5件法で自己評価を問い、その理由を自由記述で求めた。受講前後の変化を定量的、定性的の両側面から読み取るため、5段階評価および受講前後の記入欄を追加したアンケート用紙を作成した。

受講内容を振り返ることを通して、教師に求められる資質・能力について自己評価（①受講前、②受講後）してください。←
評価基準 5 大変十分である 4 十分である 3 どちらでもない 2 十分でない 1 全く十分でない←

求められる資質能力←		① 受講前 自己評価(強み)←	② 受講後 自己評価(強み)←
教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力← (使命感、責任感、教育的愛情)←		自己評価 () 5段階評価← その理由← ←	自己評価 () 5段階評価← その理由← ←
専門職としての知識・技能	教科や教職に関する高度な専門的知識←	自己評価 () ← その理由← ←	自己評価 () 5段階評価← その理由← ←
	新たな学びを展開できる実践的指導力←	自己評価 () ← その理由← ←	自己評価 () 5段階評価← その理由← ←
	教科指導、生徒指導、学級経営を的確に実践できる力←	自己評価 () ← その理由← ←	自己評価 () 5段階評価← その理由← ←
総合的な人間力← (豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域と連携・協働する力)←		自己評価 () ← その理由← ←	自己評価 () 5段階評価← その理由← ←

図2 教師に求められる資質・能力に対するアンケート用紙

2.2 対象者

対象者は、東亜大学人間科学部の教職課程に在籍する4年生14名（男性9名、女性5名）である。全員が小学校教諭一種免許状の取得を目指しており、1年次から体験実習や教科教育法等の実習に必要な科目を履修、3年次に小学校での教育実習を経験している⁽²⁾。

2.3 調査期間

2024年9月26日（第1回）から2025年1月23日（第15回）までの開講期間において、受講初回に前調査、最終回に後調査を実施した。学生には、得られたアンケート結果をすべてデータ化して論文等に使用すること、データ化にあたっては個人情報を対象としないことを口頭で説明し、了承を得た。

2.4 分析方法

5件法による回答にたいして、「全く十分ではない」を「1」、「大変十分である」を「5」として点数化し、その平均値を算出し前後比較を行った。教員に求められる資質能力についてはこれまで社会の変化にともない整理・検討が繰り返されてきたが⁽³⁾、本調査で自由記述を分析するにあたっては、中央教育審議会（2021a；2021b）が教師に求める資質能力の整理をふまえて、①教職に必要な素養、②学習指導、③生徒指導をメインの分析枠組み（メインカテゴリー）として設定した（図3参照）。そのうえで、教員免許で保証すべき基礎的な能力の記述文を要約・項目化してサブカテゴリーとして設定した（図4参照）。

資質能力の構造化の試案（イメージ）—資質能力の大枠—

資質能力の大枠の構造化イメージ

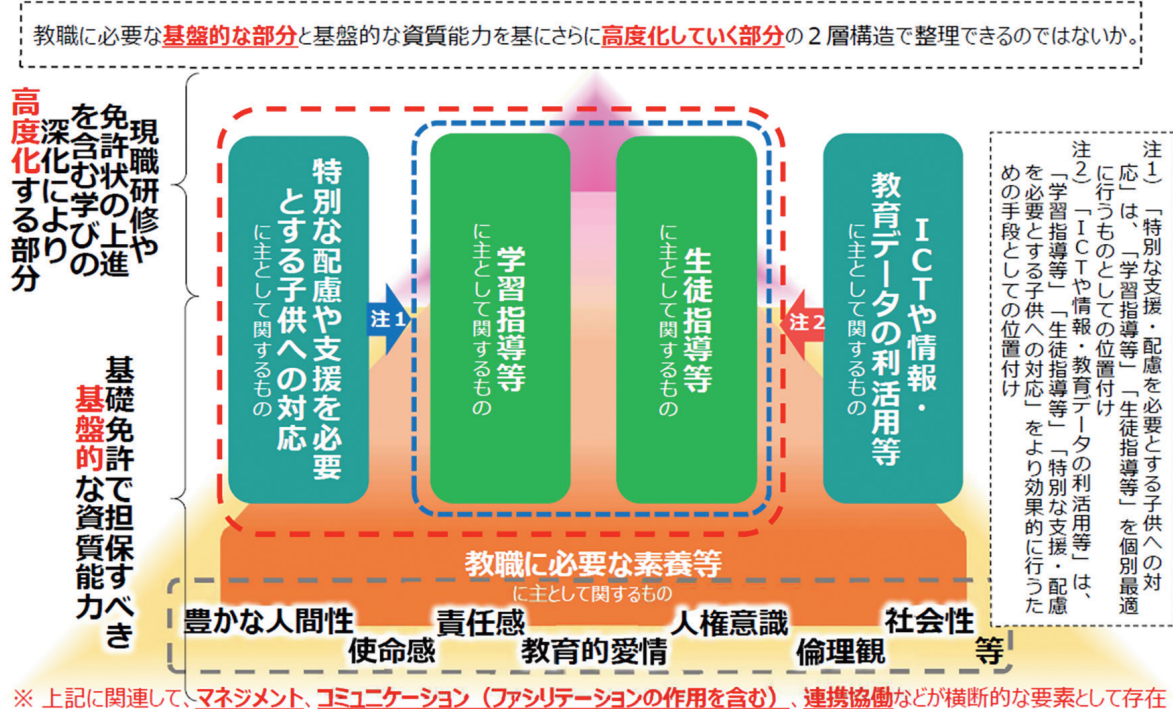


図3 教師に求められる資質能力の構造化の試案

（出所）中央教育審議会（2021）「教師に求められる資質能力の再整理 資料2」。

資質能力の構造化の試案（イメージ）

資質能力の観点と具体的内容（基礎的な能力記述）の構造イメージ①

大くくり化した資質能力の観点

（教員免許で担保すべきと考えられる）基礎的な能力記述文の例

教職に必要な素養等
に主として関するもの

- ・「令和の日本型学校教育」を踏まえた新しい時代における教育、学校及び教職の意義や社会的役割・服務等を理解するとともに、国内外の変化に合わせて常に学び続けようとしている。
- ・豊かな人間性や人権意識を持ち、他の教職員や子供達、保護者、地域住民等と、自らの意見も効果的に伝えつつ、円滑なコミュニケーションを取り、良好な人間関係を構築することができる。
- ・学校組織マネジメントの意義を理解した上で、限られた時間や資源を効率的に用いつつ、学校運営の持続的な改善を支えられるよう、校務に積極的に参画し、組織の中で自らの役割を果たそうとしている。
- ・自身や学校の強み・弱みを理解し、自らの力だけでできないことを客観的に捉え、家庭・地域等も含めた他者との協力や関わり、連携協働を通じて課題を解決しようとする姿勢を身に付けている。
- ・子供達や教職員の生命・心身を脅かす事故・災害等に普段から備え、様々な場面に対応できる危機管理の知識や視点を備えている。

※ マネジメント、コミュニケーション（ファシリテーションの作用を含む）、連携協働などが横断的な要素として存在している

注）基礎的な能力記述文の項目数や分量は、当該能力を身に付けるために必要な学修量と必ずしも比例するものではない。

20

図4 資質の能力の観点と基礎的な能力記述分の例

（出所） 中央教育審議会（2021）「教師に求められる資質能力の再整理 資料2」。

3. 結果

3.1 授業受講前後の自己評価の回答にみられる定量的記述

表2に、5つの質問項目に対する受講前と受講後の度数分布を示した。そのうち、「十分である」「大変十分である」と回答した学生のみを抽出した受講前と受講後との変化では、実践的指導力（Q3）が受講前3名（30.0％）から受講後7名（70.0％）へ4名増加し、同じく専門的知識（Q2）においても1名（10.0％）から5名（50.0％）へ4名増加した。次いで、継続的自学力（Q1）では、5名（50.0％）から8名（80.0％）へ3名増加した。また、総合的人間力（Q5）においては、受講前と受講後ともに8名であり高い比率を保っていた。

一方、「どちらでもない」と回答した学生に

注目すると、継続的自学力（Q1）において、受講前5名から受講後1名へと4名減少した。

表3に、5件法により得られた回答の得点を記述統計として示した。受講前では総合的人間力（Q5）の平均値が $M=4.0$ （中央値・最頻値とも4）でもっとも高く、次いで継続的自学力（Q1）で $M=3.7$ 、実践的指導力（Q3）および運営力（Q4）でともに $M=2.9$ であった。もっとも平均値が低かったのは専門的知識（Q2）の $M=2.7$ であった。

受講後では、総合的人間力（Q5）に対して $M=4.1$ と受講前、受講後の中で最も高く、継続的自学力（Q1）で $M=3.9$ 、実践的指導力（Q3）で $M=3.5$ 、専門的知識（Q2）で $M=3.4$ であった。最も低い評価項目は運営力（Q4）の $M=3.1$ （中央値・最頻値とも3）であった。受講前と受講後とでは、変化の大きい順にQ2で0.7ポイント増加し、ついでQ3が0.6ポイ

表2 受講前と受講後の度数分布表

質問項目		受講前		受講後	
		度数	%	度数	%
Q1 教職に対する責任感, 探求力, 教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感, 責任感, 教育的愛情)	全く十分でない・十分でない	0	0.0	1	10.0
	どちらでもない	5	50.0	1	10.0
	十分である・大変十分である	5	50.0	8	80.0
Q2 専門職としての知識・技能_教科や教職に関する高度な専門的知識	全く十分でない・十分でない	3	30.0	1	10.0
	どちらでもない	6	60.0	4	40.0
	十分である・大変十分である	1	10.0	5	50.0
Q3 専門職としての知識・技能_新たな学びを展開できる実践的指導力	全く十分でない・十分でない	4	40.0	2	20.0
	どちらでもない	3	30.0	1	10.0
	十分である・大変十分である	3	30.0	7	70.0
Q4 専門職としての知識・技能_教科指導, 生徒指導, 学級経営を的確に実践できる力	全く十分でない・十分でない	4	40.0	3	3.0
	どちらでもない	3	30.0	4	40.0
	十分である・大変十分である	3	30.0	3	30.0
Q5 総合的な人間力(豊かな人間性や社会性, コミュニケーション力, 同僚とチームで対応する力, 地域と連携・協働する力)	全く十分でない・十分でない	1	10.0	1	10.0
	どちらでもない	1	10.0	1	10.0
	十分である・大変十分である	8	80.0	8	80.0

表3 受講前と受講後の回答の記述統計量

質問項目		度数	最小値	最大値	中央値	最頻値	平均値 ±SD
Q1 教職に対する責任感, 探求力, 教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感, 責任感, 教育的愛情)	受講前	10	3	5	3.5	3	3.7 ±0.82
	受講後	10	2	5	4	4	3.9 ±0.87
Q2 専門職としての知識・技能_教科や教職に関する高度な専門的知識	受講前	10	1	4	3	3	2.7 ±0.82
	受講後	10	2	4	3.5	4	3.4 ±0.69
Q3 専門職としての知識・技能_新たな学びを展開できる実践的指導力	受講前	10	2	4	3	2	2.9 ±0.87
	受講後	10	2	4	4	4	3.5 ±0.84
Q4 専門職としての知識・技能_教科指導, 生徒指導, 学級経営を的確に実践できる力	受講前	10	2	4	3	2	2.9 ±0.87
	受講後	10	2	5	3	3	3.1 ±0.99
Q5 総合的な人間力(豊かな人間性や社会性, コミュニケーション力, 同僚とチームで対応する力, 地域と連携・協働する力)	受講前	10	2	5	4	4	4.0 ±0.94
	受講後	10	2	5	4	5	4.1 ±0.99

ントであった。変化があまりみられなかった項目として, Q1 および Q4 で 0.2 ポイント, Q5 は 0.1 ポイントの増加であった。

3.2 授業受講前後の自己評価の自由記述にみられる定性的記述

表4から表8は, Q1 から Q5 の各項目についてやや高い自己評価をした回答, つまり受講後の学生全員の平均値以上の数値を選択した回答に示された自由記述を, カテゴリーに整理したものである。

まず, 継続的自学力 (Q1) のメインカテゴリーでは, 受講前後とも「①教職に必要な素養」のみであった。自由記述では, 受講前のサブカテゴリーが「学び続ける意欲」であったに對して, 受講後には「学び続ける意欲」, 「教育的愛情」, 「危機管理の知識や視点」の3つへ増加した。

次に, 専門的知識 (Q2) をメインカテゴリーの視点から捉えると, 受講前には「①教職に必要な要素」のみを抽出できたが, 受講後には「①教職に必要な要素」と「②学習指導」の2

つへ増加した。一方、サブカテゴリーに注目すると、受講前後ともに「①教職に必要な要素」では「学び続ける意欲」のみが抽出できたが、「②学習指導」のカテゴリーでは「教科基礎力」と「学習指導力」が加わった。

続いて、実践的指導力（Q3）のメインカテゴリーでは、受講前後とも「②学習指導」のみであった。自由記述では、受講前には「協働した授業研究」のみサブカテゴリーとして認められたが、受講後には「教材研究」、「学習指導力」、「授業設計」という3つのサブカテゴリーへ変化した。

さらに、運営力（Q4）について調査では、メインカテゴリーとして受講前に抽出できたのは「②生徒指導」のみであったのに対し、受講後にはそこに「③生徒指導」が追加した。加え

てサブカテゴリーでは、受講前に抽出されたのは「個に応じた集団指導」、「生徒指導の基礎力」、「児童との関係づくり」の3つであったのに対し、受講後には「③生徒指導」において「個に応じた指導」、「②学習指導」では「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習指導にそれぞれ減少しただけでなく、表記内容から質的な変化がみられた。

最後に、総合的人間力（Q5）メインカテゴリーでは、受講前後とも「①教職に必要な素養」のみであった。一方自由記述では、受講前に「コミュニケーション力」、「協働連携」、「自己理解」という3つのサブカテゴリーが認められたが、受講後には「コミュニケーション力」、「協働連携」の2つへ減少した。

表4 学生によるQ1に対する受講前後の自己評価における平均値以上の評価選択者の自由記述

質問項目 Q1 教職に対する責任感，探求力，教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力					
受講前			受講後		
メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容	メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容
①教職に必要な素養	学び続ける意欲	- 子どもから学ぶこと，自己研鑽が行われていない。 - 授業の内容についてどうして今回のような考え方を取り入れたのかを聞き，自分の力に変えようとしていたから。	①教職に必要な素養	学び続ける意欲	- 教師として何に注意し努力すべきなのかを知り，実践していくべきかを考えたから。 - いよいよ教師になるという自覚と責任が出てきたかなと思う。教師になってからも，まだまだ成長していく必要があると思うから。
				教育的愛情	- ふわっと軽い気持ちではなくて，教壇に立ったらピンッと決めることの大切さを改めて学んだ。いかなる問題に対応する際も，教師としての使命感，子どもに対する愛情を前面に出す大切さを学んだ。 - 児童にとって大事なことはなにかと考えられるようになった。
				危機管理の知識や視点	- 教員になりどんなことが問題視されているのかを学び，児童・生徒の安全はどうやったら守られるのかを考えるようになった。 - 一人で特別学級を任されることがあり，危機管理など教師として必要な力を少しでも身に付けることができた。

表5 学生による Q2 に対する受講前後の自己評価における平均値以上の評価選択者の自由記述

質問項目 Q2 専門職としての知識・技能_教科や教職に関する高度な専門的知識					
受講前			受講後		
メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容	メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容
①教職に必要な素養	学び続ける意欲	・授業を通して学んできた。	①教職に必要な素養	学び続ける意欲	・受講前と比べて変わっていない。 ・これからも教科だけでなく部分もより学びを深めていくことが大切だと思う。
			②学習指導	教科基礎力	・道徳や特活の知識が身についたと思います。今後は特に特活の指導について研究し、実践力を身につけたいと考えています。 ・皆と道徳の授業を考えたり、自分でも教材研究を行い、少しは苦手の克服ができたかなと思う。 ・資料を読み返したり、ロールプレイングをして知識などを身につけてきたから。
				学習指導力	・たくさんの先生の授業を見ることができ、また卒論での実践により、授業の進め方を意識するようになった。

表6 学生による Q3 に対する受講前後の自己評価における平均値以上の評価選択者の自由記述

質問項目 Q3 専門職としての知識・技能_新たな学びを展開できる実践的指導力					
受講前			受講後		
メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容	メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容
②学習指導	協働した授業研究	・先生方の意見を生かした授業作りができた。 ・他の先生方の授業を見て学び、実践してみようことを意識した。 ・授業での模擬授業の経験、教育実習の体験から。	②学習指導	教材研究	・研究に積極的に参加し、新たな視点で授業を考えられるようになった。 ・自分や皆の模擬授業を通して、子どもたちのとっかかりやすい学びの仕方について自分なりに考えてみる。 ・この授業を通して、知らなかったことを知り実践してみるという経験ができたので良かった。また、その経験を児童に対して行うことがこれからの課題。
				学習指導力	・教えるべき内容をしっかり教える（考える）ための授業を実践することが出来ます。今後は「わかる授業、楽しい学び」を展開できるようにしたいです。 ・こどもが何を言いたいのかをしっかりと理解し、ばんしょ（板書）するべきだ（と）考えました。 ・自分で考えこんな授業をしたいと思うようになったから。
				授業設計	・授業一回での計画や一番教えたいことへの段階は適切かを考えて作成・受講できた。

（注）（ ）内は、筆者による追記。

表7 学生によるQ4に対する受講前後の自己評価における平均値以上の評価選択者の自由記述

質問項目 Q4 専門職としての知識・技能_教科指導, 生徒指導, 学級経営を的確に実践できる力					
受講前			受講後		
メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容	メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容
③生徒指導	個に応じた 集団指導	・教育実習の際に学級の様子に合わせて指導した。 ・クラスをまかされた時に、全員の意見を取り入れることができなかった。	③生徒指導	個に応じた 指導	・個性の強い児童に関わる機会が多く、一人ひとりへの対応、指導ができてきた。 ・研修を通して児童に関わっていく能力が身についてきたと思います。特にトラブルが起こった際の対応方法について実践を通して学んできました。
	生徒指導の 基礎力	・大学での授業を通して学習指導要領や生徒指導提要について理解を深めてきました。		「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習指導	・皆で一緒に行うこと、取り入れる等、グループ（ワーク）の（を）みんなで行い、いろいろな意見や考えを知ることが学びの中で一番大切。
	児童との関 係づくり	・実習を通して子どもたちと関わる態度は身に付いたと思います。			

(注) () 内は、筆者による追記。

表8 学生によるQ5に対する受講前後の自己評価における平均値以上の評価選択者の自由記述

質問項目 Q5 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域と連携・協働する力）					
受講前			受講後		
メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容	メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	自由記述の内容
①教職に必要な素養	コミュニケーション力	・他者と相談しながら物事を進めるなど協力ができていた。	①教職に必要な素養	コミュニケーション力	・コミュニケーションを多くとり、明るくいることを意識し、色々な所に行ったりしたから。
	連携協働	・困ったときは、一人で悩まず、先生方に相談し、解決したことが多々あった。また、運動会を成功させるために、職員、教員、一丸となり頑張った。		連携協働	・受講前と同様に他者との協力もできているし、少し自分から発信もできるようになっていると思うから。 ・今まで自分が経験したこと、もっているもの（知識）をみんなで共有して、最高のものを作り出すことの大切さ。 ・小学校の色々な行事に同行することが多く、教職員間だけでなく地域の方々との連携の取り方を知ることができた。
	自己理解	・自分の長所を思う存分出せたこと。			

(注) () 内は、筆者による追記。

3.3 授業受講後の自己評価の自由記述

ここからは、アンケートの各項目について、受講後の調査において学生全員の平均値に満たない回答に示された自由記述を検討し、カテゴリーとして整理する。

表9に学生全員の平均値より低い数値を選択した回答の自由記述を示している。まず、「①教職に必要な素養」では2つ、「②学習指導」では3つ、「③生徒指導」では4つの計9つのサブカテゴリーに整理された。

メインカテゴリー「①教職に必要な素養」と関連して浮かびあがったのは、「学び続ける意欲」と「教育的愛情」というサブカテゴリーである。そのうち、「学び続ける意欲」については、「学びが受動的に行われていた（Q1）」、「受講前と大きく変化した実感がないから（Q2）（Q5）」といった内省と関連した。

「②学習指導」については、「学習指導力」、「教材研究」、「協働した授業研究」という3つのサブカテゴリーに整理された。とりわけ、

「経験不足を感じる（Q3）」、「基礎的なものが身についていない（Q3）」、「指導力を身に付けることができるような機会にあまり参加できなかった（Q4）」のように運営力とも関連している。

「③生徒指導」については、「児童との関係づくり」、「保護者との関係づくり」、「生徒指導力」、「学級経営力」という4つのサブカテゴリーに整理された。「児童との関係づくり」について「（学生）同士とはコミュニケーションをよく培うことができたが、あまり児童らと接することができなかった（Q5）」、「生徒指導力」および「学級経営」では、「実習の際に生徒指導や学級経営の件で力不足を痛感した（Q4）」といった側面に低い自己評価がみられている。

表9 学生による受講後の自己評価における平均値以下の評価選択者の自由記述

メイン カテゴリー	サブ カテゴリー	平均値より低い回答を示した学生の意識（質問項目）
①教職に必要な素養	学び続ける意欲	・学びが受動的に行われていた。（Q1） ・受講前と大きく変化した実感がないから。（Q2） ・（総合的な人間力について）受講前との変動なし。（Q5）
	教育的愛情	・児童にとって大事なことはなにかと考えられるようになった。（Q1）
②学習指導	学習指導力	・様々な授業工夫があり、児童にとってあっているものを選択、実践を行うべきだと考えた。（Q2） ・（新たな学びを展開できる実践的指導力について）基礎的なものが身についていない。（Q3） ・（新たな学びを展開できる実践的指導力について）経験不足であると感じるため。（Q3） ・模擬授業等を行ったり見たりすることで、教科ごとの対応や学年ごとの対応を学ぶことができた。（Q4） ・指導力を身に付けることができるような機会にあまり参加できなかった。（Q4）
	教材研究	・授業を通して資料作りや保護者対応など学ぶことができた。（Q2）
	協働した授業研究	・講師の長年のキャリアの経験から、自分らでは思いつかなかったアイデアや知識を得ることができた。（Q2） ・他者の行う模擬授業を通して、新たな力を得ることができた。（Q3）
③生徒指導	児童との関係づくり	・（学生）同士とはコミュニケーションをよく培うことができたが、あまり児童らと接することができなかった。（Q5）
	保護者との関係づくり	・授業を通して資料作りや保護者対応など学ぶことができた。（Q2）
	生徒指導力	・実習の際に生徒指導や学級経営の件で力不足を痛感した。（Q4）
	学級経営力	

（注）（ ）内は、筆者による追記。

4. 考察

以上の調査結果から3点に焦点をしばって、本学における「教職実践演習（小）」履修段階の学生について若干の考察をしておきたい。

4.1 教師に求められる資質・能力に対する学生の意識の変化

5つの質問項目に対する自己評価を「十分である」「大変十分である」と回答した学生に着目した時、今回のアンケート調査で認められる受講前後の変化としては、継続的自学力（Q1）、専門的知識（Q2）、実践的指導力（Q3）において学生数の増加が確認された。なかでも、Q2およびQ3といった専門知識・技能の面において増加（4名）が著しい。Q2では、受講前に高い自己評価を示す学生が1名であったことから、とくにその変化は注目に値する。また、Q1において受講前に「どちらでもない」と中立的な評価を示した5名のうち3名が、受講後に自己評価を向上させた。

5件法により得られた回答の得点の平均値は、受講後に全ての質問項目において増加した。特に、受講前に全体で最も低い値であったQ2において0.7ポイント増加した。また、Q3でも0.6ポイント増加し、Q2に次いで顕著な変化であった。一方、Q1および総合的人間力（Q5）では、受講前後ともに高い水準が維持された。

Q1について、中央教育審議会（2021a）は、教員免許更新制度の見直しに関する議論の中で、主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとって重要なロールモデルであると述べている。さらに、教師には時代の変化に応じて最新の知識技能を学び続けることが期待されると加えている。学び続ける環境づくりとして、協働的な職場づくりや学校管理者のマネジメント能力の向上、質の高い研究内容等の組織的な体勢づくりが提案されており、教育界における組織的な人材育成の重要性がうかがえる。本調査においても、学生の「学び続ける力」に対する意識の向上が確認されたことから、「教職実践演

習（小）」は、教師として生涯にわたりどのように学び続けていくかについて、学生の意識を高める機会となったことが示唆された。

Q2およびQ3といった専門職としての知識・技能について、中央教育審議会（2012）は、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力と説明している。これはアクティブ・ラーニングの内容と捉えることができる。また、学習指導要領（文部科学省 2017）の改訂で整理された三つの柱、すなわち「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」は、主体的・対話的で深い学びの実現とそのプロセスにおいて育成されると説明している。つまり、教職課程における専門的知識や実践的指導力の育成は、理論的な知見と実践的経験を統合し、アクティブ・ラーニングを支える柔軟で創造的な授業設計力を涵養すると考えられる。アンケート結果は、「教職実践演習（小）」がそうした能力の内省的定着にむけたステップになっていることを示唆する。

4.2 自由記述における教師に求められる資質・能力に対する学生の意識の変化

続いて、アンケートの質問項目に対して、学生全員の平均値以上の数値を選択した回答に示された自由記述を整理した結果に基づき、学生の意識の変化について考察していきたい。

整理された13のサブカテゴリーのうち10カテゴリーにおいて、授業での学びから課題を見出し、それについて自ら思考するといった記述が散見された（表4、表5、表6、表7、表8参照）。「教師として何に注意し努力すべきか知り、実践していくべきかを考えたから」、「これからも教科だけでない部分もより学びを深めていくことが大切だと思う」、「教師になってからも、まだまだ成長していく必要があると思うから」、「研究に積極的に参加し、新たな視点で授業を考えられるようになった」といった記述からは、学び続ける主体的な態度に加え、学習指導における新たな視点や意欲の獲得がうかがえた。

たとえば、継続的自学力（Q1）については、

受講後に「教育的愛情」、「危機管理の知識や視点」といった内容が加わった。具体的には、「教師になってからも、まだまだ成長していく必要」、「児童・生徒の安全はどうやったら守られるのかを考えるようになった」といった記述があり、卒業後も主体的に学び続ける自己研鑽の重要性や教師としての責任感や職務意識の深化を読み取ることができる。

専門的知識（Q2）の項目では、「皆と道德の授業を考えたり、自分でも教材研究を行い、少しは苦手な克服ができた」、「これから教科だけでなく部分もより学びを深めていくことが大切」といった記述が現れ、協働的な学びを通して自主的な教材研究に意識をもつことにより、苦手分野への挑戦という姿勢につながったことを示している。また、教師の専門性について、教科内容にとどまらず、広範囲な領域への関心とその学びの必要性を認識したことがうかがえる。

実践的指導力（Q3）については、「自分や皆の模擬授業を通して、子どもたちのとっかかりやすい学びの仕方について自分なりに考えてみる」、「自分で考えこんな授業をしたいと思うようになった」、「授業一回での計画や一番教えたいことへの段階は適切かを考えて作成・受講できた」といった記述がみられた。ここでは、他者の模擬授業の観察と自己の実践との比較から省察的学びを生み、子どもの理解の過程を意識した効果的な指導方法に対する理解を深めたことがうかがえる。また、限られた時間の中で指導内容を明確にし、ねらいの達成に向けた活動や授業展開を検討するスキルは、効果的な授業づくりに不可欠である。

運営力（Q4）については、「特にトラブルが起こった際の対応方法について実践を通して学んできました」、「皆で一緒に行くこと、取り入れる等、グループ（ワーク）の（を）みんなで言い、色々な意見や考えを知ることが学びの中で一番大切」といった記述がみられ、学級での予期せぬ状況への対応力について、講義内での実践的演習を通じて学びを得たことを示している。また、協働的学びの価値を強く認識しており、他者との授業づくりや教育観の幅を広げる

ことによって、学生は現代の教育で求められている「主体的・対話的で深い学び」を取り入れた実践力を涵養できている。

最後に、総合的人間力（Q5）については、「教職員間だけでなく地域の方々との連携の取り方」、「今まで自分が経験したこと、もっているもの（知識）をみんなで共有することの大切さ」といった記述がみられるようになり、実習での経験を思い起こし授業での学びと結び付けて学びを深めたことがうかがえる。これらの記述は、円滑な人間関係を築くための対人関係力と集団の中で価値を創出する協調性について、学生が自己評価を高めたことを示している。

以上のことから、学生は授業での、自分で課題を見つけ学び続ける力や仲間と協働して実践を振り返って改善する力、安全や地域連携を含む幅広い教育観に対して自己評価を高めており、アクティブ・ラーニングを通して主体性と協働性を身に付けたと考えられる。

4.3 自由記述にみられる授業内容の課題点

最後に、教職課程における本研究で実施した「教職実践演習（小）」の課題を把握するため、全体の自己評価の平均値以下の評価を行った学生の受講後の自由記述について検討する。

9つのサブカテゴリーにおける学生の記述では、「学び続ける意欲」が最も多く、次いで「学習指導力」に対するものであった。まず、「学び続ける意欲」については、前節の分析において、学び続ける意欲に対する学生の自己評価は高く、一方、低評価をした学生も学び続ける意欲について言及した。ここから推測できるのは、本授業において、学生が自ら問いを立て思考を深める機会が不十分であるという可能性である。

次に、「学習指導力」については、Q3、Q4で如実に示されているように、実践的な指導力に関する基礎的スキルや経験の不足、指導力を身に付けるための機会の不足に対する記述がみられた。本学の教職課程カリキュラムでは、小学校での指導に必要な教科研究および教科指導法の授業を、1年次前期から3年次前期まで配置し、教科指導力の継続的育成を実習参加まで

に指導できるよう配慮している。教育現場と関わる機会については、1年次前期「体験実習指導Ⅰ」,「体験実習指導Ⅱ」,3年次後期「初等教育実習b」と「初等教育実習事前事後指導b(通年)」,4年次後期に「教職実践演習(小)」を配置して4年間の学びの連続性を目指しているが、2年次では科目の設定はなく、教職課程外のボランティア活動等に積極的に参加する一部の学生を除けば、4年間を通した教育現場との継続的なつながりは十分とはいえない。

最後に、「生徒指導力」および「学級経営力」については、力不足を感じたといった記述がみられた。本学の教職課程カリキュラムでは、児童との関係づくりに関わる科目とされる「生徒・進路指導論」を教育実習直前の3年次前期に配置し、「教育相談論」を教育実習後の3年次後期に開講し、実習で得た体験から、児童との関わりについて学生が具体的なイメージをもって捉えることができるよう配慮している。また、学級経営に関連する「特別活動・総合的な学習の時間の指導法」,「教育方法論」は、教育実習開始前の3年次前期に配置するなど、大学での学修と教育現場での経験とに連続性をもたせる構造としている。それにもかかわらず学生が指導力や経営力において力不足を感じている。それらは現場経験につよく左右される項目ではあるが、調査で露見したこの状況を改善する方策を検討する必要がある。今後は、教育実習事後指導を中心に、教育現場での学生の経験をひろいあげ、教職実践演習の授業内容や教職課程の科目とどのように関連付けられるかを模索していきたい。

5. 結論

本研究では、教職課程の集大成に位置付けられる「教職実践演習(小)」を受講する小学校教員志望の学生を対象に、授講前後のアンケート調査を実施し、教師に求められる資質能力に対する学生の自己評価の変化を明らかにし、ま

た授業内容に関する課題を整理した。

「教職実践演習(小)」は、教職に対する学生の意識を再構築し、教師としての資質・能力を実感的に捉え直す重要な学びの機会となっており、アクティブ・ラーニングの手法としてのグループワークや学生や教師との対話的な学修機会を意識した取り組みは、学生が自ら課題を発見し、主体的に学び続ける姿勢の育成に効果的であることが確認された。協働的な学びや模擬授業、保護者対応のロールプレイ等の活動は、教育に対する使命感や専門的指導力を高め、学生の教育的視野を広げたと考えられる。以上のことから、アクティブ・ラーニングを取り入れた授業は、学生の主体性および教職に対する責任意識を育成し、専門的な知識・技能や実践力に対する継続的な学びへの意欲を高める上で有効であることが示された。

今後は、小学校での教育実習に関する科目である、3年次開講科目「初等教育実習事前事後指導b」および「初等教育実習b」と本授業との関連性について検討し、ボランティアなども含め学生が子どもと関わる体験について、授業内にリフレクションや対話的な活動を取り入れる等の工夫をし、教員を目指す学生とその授業内容の質的向上を目指していきたい。また、子どもや現職教員と関わる機会が不十分であったことから、教育現場と連携をはかる授業内容および教職課程のカリキュラムの改善が必要である。

しかしながら、未来ある子ども達と関わる教師に必要な素養である「教師の人間性」の育成は、教職実践演習の授業のみで育成できるものではない。教職課程カリキュラムの科目の到達目標やその評価では測りがたい重要な教師の素養については、科目担当者間で認識・共有できているかは疑問が残った。「教師の人間性」の育成について、科目横断的な視点から、各授業が教師としての人間的成長にどのように寄与し得るか、教員間で共有を図る取り組みが求められる。

〔注〕

- (1) 教職課程を設置する各大学では、教員養成を通して身につけるべき資質能力の基準を示した「教員養成スタンダード」が策定され、質保証に向けた独自の取り組みが展開されている。例えば、上越教育大学では、中央教育審議会の答申に大学のディプロマ・ポリシーとを関連付けて「上越教育大学学部スタンダード」および「教育実習ルーブリック」を策定している。広島大学では、教職実践演習において8つの基準を策定した「教員養成拡大スタンダード」がある。
 - (2) 実習期間は、「初等教育実習Ⅰb」および「初等教育実習Ⅱb」をそれぞれ10日間とし、小学校教諭一種免許状の取得を希望する学生は、小学校での実習期間を20日間とし、幼稚園教諭一種免許状の取得を希望する学生は、小学校での実習期間を推奨20日間としつつ、実習施設との協議のうえ幼稚園および小学校での実習期間をそれぞれ10日間とすることも可能としている。
 - (3) 詳しくは、中央教育審議会（2021b）「教師に求められる資質能力の再整理」の資料2を参照されたい。
- 中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」、文部科学省。
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf, (2025年4月29日閲覧)
- 中央教育審議会（2021a）「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて（審議まとめ）」、文部科学省。
https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoiku_jinzai02-000019122_1.pdf, (2025年4月29日閲覧)
- 中央教育審議会（2021b）「教師に求められる資質能力の再整理 資料2」, 文部科学省。
https://www.mext.go.jp/content/20210915-mxt_kyoiku_jinzai01-000017240_3.pdf, (2025年8月17日閲覧)
- 文部科学省（2017）「【総則編】小学校学習指導要領（平成29年告示）解説」, 文部科学省,
https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_kyoiku02-100002607_001.pdf, (2025年5月18日)

参考文献

- 中央教育審議会（2006a）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」, 文部科学省。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm, (2025年5月18日閲覧)
- 中央教育審議会（2006b）「教職実践演習（仮称）について」, 文部科学省。
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm, (2025年5月6日閲覧)
- 文部科学省（2024）「学校教員統計調査・教員異動調査表」, 文部科学省,
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/1268573.htm (2025年4月25日閲覧)
- 梅澤実・姫野完治・田中常雄・益子典文・田中正代・有村久春・三橋功一・河崎雅人（2019）『改訂版教職実践演習これまでの学びと教師への歩み—小学校 幼稚園編』わかば社

Transformation of Prospective Elementary School Teachers' Perceptions Through Participation in the Teaching Practice Seminar (Elementary)

Tamayo KANEKO¹, Midori OHISHI²

University of East Asia

Faculty of Human Sciences Department of Psychology and Child Education

¹ kaneko@toua-u.ac.jp

² green-stne@toua-u.ac.jp

Summary

The Central Council for Education has repeatedly reviewed and outlined the qualities and competencies required of teachers in its reports. This paper aims to clarify changes in student learning observed in the Teaching Practice (Elementary School) course, which serves as the final stage of the elementary school teacher training program. By capturing students' growth and shifts in awareness, this analysis seeks to identify and reflect on issues related to the course content.

Keywords: Practical training for the teaching profession, Teacher training course, Teacher qualities and skills, Self-assessment