

教育現場観察実習が教職意識ならびに 教育実習不安に与える影響

谷 口 弘 一¹
保 森 智 彦²

目 次

1. 問題と目的
 - (1) 教育実習カリキュラムにおける教育現場観察実習の位置づけ
 - (2) 教育現場観察実習の目的
 - (3) 2020年度の教育現場観察実習の実施状況
 - (4) 本研究の目的
2. 方法
 - (1) 調査参加者と手続き
 - (2) 調査内容
3. 結果
 - (1) 教職志望度と教職適性感の変容
 - (2) 教師効力感の変容
 - (3) 教育実習不安の変容
4. 考察

1. 問題と目的

(1) 教育実習カリキュラムにおける教育現場観察実習の位置づけ

岡山理科大学教育学部の教育実習は、1年次の教育現場観察実習と3年次の小学校教育実習Ⅰ・Ⅱから構成されている。入学後間もない学部1年生を対象として実施される教育現場観察実習では、教育現場における学校・学級経営、教科の授業、生徒指導などの教育実践の観察実習が中心となっている。その理由は、教員養成の入口段階にある学部1年生は、直接児童に関わって教育実践するための理論知や実践知がまだ十分に備わっていないためである。学部1年生が、小学校教育の特徴や児童の発達段階について、大学の講義で学ぶ以外に、実際に小学校に向き、自分の感性を働かせて、それらを観察し、講義で身につけた理論知と実習で身につけた経験知を

融合させることが大切とされている。

(2) 教育現場観察実習の目的

教育現場観察実習の目的としては、以下の4点が挙げられている。

- ① 教員を目指す学生が、小学校現場で教員の教育活動、児童の様々な学校生活を注視して観察することで、教職への意欲を一層喚起する。
- ② 小学校教育が家庭や地域と連携して、組織的に教育実践されていることを観察し、現場教師から若い教師に対する期待や教職の魅力聞き、それについて理解する。
- ③ ホームルーム活動、各種学習活動、係活動、業間休憩の遊びなどの観察を通して、児童の言動、運動能力、社会性などの発達段階の実態を実感として理解する。
- ④ 学校現場体験から得た経験知・実践知を、今後の学部授業から得られる理論知に、どう活かし、どう結びつけていくかという観点から、実習後に探究すべき自己課題を発見する。

(3) 2020年度の教育現場観察実習の実施状況

2020年度は、新型コロナウイルスの影響もあり、10月初旬～11月初旬の間に、半日間の日程で、参加観察実習が実施された。学部1年生は、6つのグループに分かれ、グループごとに指定された実習協力校を訪問した。実習に先立ち、9月下旬には、事前指導が行われた。その内容は、① 教育現場観察実習の心構え、② 教育現場観察実習の意義・目的、③ 実習日誌・お礼状の書き方、④ 服装・成績・欠席・再履修などの教務事項、⑤ 各校打合せ（代表

¹ 下関市立大学経済学部

² 岡山理科大学教育学部

者の決定など)となっていた。

とりわけ、教育現場観察実習の意義・目的では、(1)望ましい教師像、学校像、育てたい子ども像の形成(教師の仕事や子どもの活動の様子を直接観察すること、可能な範囲で子どもたちとのふれあいの機会を確保できるようにすること)、(2)教職に対する情熱・使命感、責任感の形成(遊びを通したふれあいや注意深い観察を通して、教職を理解しようとする)、(3)実践的指導力の基礎を形成(教科指導の中で、能力を育成するだけでなく、どのように生徒指導を行っているかを観察すること)について説明が行われ、現場(需要)サイドのニーズを強く意識することの重要性が強調された。

また、具体的な観察内容として、(1)特色ある小学校づくりの観察、(2)チーム学校の教員の一人としての組織性・協働性の観察、(3)新しい教科指導、生徒指導、学級経営の観察、(4)個性豊かな子どもの発達段階の観察、(5)学校と地域のつながりの観察が示された。

実習当日のタイムスケジュールの一例は、Table 1に示すとおりであった。

Table 1 実習当日のタイムスケジュール(一例)

8:00 ~	8:20	受付
8:20 ~	8:40	開始式
8:50 ~	9:35	講話(教育の特徴、教師の仕事など)
9:45 ~	10:30	授業観察 I
10:30 ~	10:50	遊び観察
10:50 ~	11:35	授業観察 II
11:45 ~	12:30	観察実習のまとめ(ワークショップ)
12:30 ~	12:35	終了式(学生から挨拶)

実習終了後、11月中旬には、事後指導が行われた。その目的は、学校現場体験から得た経験知・実践知を、今後の学部授業における理論知にどのように活かし結びつけていけばよいかという観点から、実習後に探究すべき自己課題を発見することであった。内容は、①グループでの話し合い(各校混合のグループ)、②グループ発表(グループ代表)、③担当教員による観察実習の総括となっていた。

グループでの話し合いでは、以下の内容が議論された。(1)教師の視点からみた、授業、子ども、教師、子どもと教師ならびに子ども同士の関わり合い

についての気づき、(2)そうした気づきに対する解釈(先生が〇〇したのは△△のような意図があったからだろう、先生が〇〇することで子どもは□□のような行動をとったのではないかなど)、(3)教壇に立つ教師として必要なこと((1)、(2)の話し合いをもとに)、(4)自分たちの今後の課題(将来の教師として身につけるべきこと)。

以上のように、2020年度の教育現場観察実習は、事前指導(90分)、観察実習(半日)、事後指導(90分)といった流れで実施され、例年よりもかなり短縮した形式となった。

(4) 本研究の目的

本研究は、教育現場観察実習の経験によって、学部1年生の教職意識がどの程度形成され、さらには、教育実習不安がどの程度低減されるかについて検討することを目的とする。教職意識としては、教職志望度、教職適性感、教師効力感の3変数を取り上げる。教職志望度は、教員になりたいと思う程度を、教職適性感は、自分が教員に向いていると思う程度をそれぞれ表す。教師効力感は、Bandura(1977, 1986)の自己効力感理論に基づく概念であり、子どもの学習に対して肯定的な影響を与えることができるという教師自身が持つ信念を意味する(Ashton, 1985)。

教育現場観察実習の前後における教職意識ならびに教育実習不安の変容について検討することにより、教員養成の初期段階における実地体験が、教職意識の向上や教育実習不安の低減に寄与しているかどうかを明らかにできると同時に、教育現場観察実習の目的(教職意欲の喚起など)が達成されているかどうかを確認することができる。また、本研究の分析結果は、PDCAサイクルによるカリキュラム・マネジメントに基づき、教育実習カリキュラムを工夫・改善していく上で、重要な資料となることが期待される。

2. 方法

(1) 調査参加者と手続き

2020年9月下旬~10月上旬の期間に、学部1年生21名(男性13名、女性8名)が実習前調査に参加した。平均年齢は18.48歳($SD = .51$)であった。

調査は、PC 端末やスマートフォンを利用して、ウェブ上で実施された。調査に先立ち、参加は任意であること、データは集団で集計されるため、個人がどのように回答したかはまったく問題にされないことが伝えられた。

続いて、2020 年 11 月中旬～2021 年 10 月上旬の期間に、実習前調査に参加した 21 名のうち、6 名（男性 2 名、女性 4 名）が実習後調査に参加した（参加率 28.6%）。平均年齢は 19.00 歳（ $SD = .63$ ）であった。実習前調査と同様に、実習後調査も、PC 端末やスマートフォンを利用して、ウェブ上で実施された。以下の分析では、実習前後の 2 回の調査に参加した 6 名のデータのみを用いた。

(2) 調査内容

調査には、学生 ID、年齢、性別を質問する項目に加えて、下記の尺度が含まれていた。

教職志望度 三島・林・森（2011）が作成した 1 項目の尺度を用いた。実習前後の 2 回にわたって、調査参加者は、現在、どの程度教員になりたいと思っているかについて、全くなりたくない（1）～非常になりたい（5）の 5 件法で回答した。

教職適性感 三島他（2011）が作成した 1 項目の尺度を用いた。実習前後の 2 回にわたって、調査参加者は、現在、どの程度教員に向いているかについて、全く向いていない（1）～非常に向いている（5）の 5 件法で回答した。

教師効力感 春原（2007）が作成した教育学部生用教師効力感尺度の 3 つの下位尺度（教授・指導、学級管理・運営、子ども理解・関係形成）から、因子負荷量を考慮して 4 項目ずつ合計 12 項目を選択して用いた。実習前後の 2 回にわたって、調査参加者は、自分が実習生として教壇に立った場面を想定した上で、各質問項目が自分にどの程度当てはまるかについて、全く当てはまらない（1）～非常に当てはまる（5）の 5 件法で回答した。分析には、各下位尺度の合計点を用いた。

教育実習不安 大野木・宮川（1996）が作成した教育実習不安尺度の 2 つの下位尺度（授業実践力に関する不安、児童生徒関係に関する不安）から、因子負荷量を考慮して、4 項目ずつ合計 8 項目を選択して用いた。実習前後の 2 回にわたって、調査参加者は、各質問項目が現在の自分にどの程度当てはま

るかについて、全く当てはまらない（1）～非常に当てはまる（5）の 5 件法で回答した。分析には、各下位尺度の合計点を用いた。

3. 結果

(1) 教職志望度と教職適性感の変容

実習前後の教職志望度と教職適性感について、対応のある t 検定を行った（Figure 1）。その結果、実習前後で、教職志望度と教職適性感のいずれにおいても、有意な差は認められなかった（ $t(5) = .42, ns$; $t(5) = 1.00, ns$ ）。

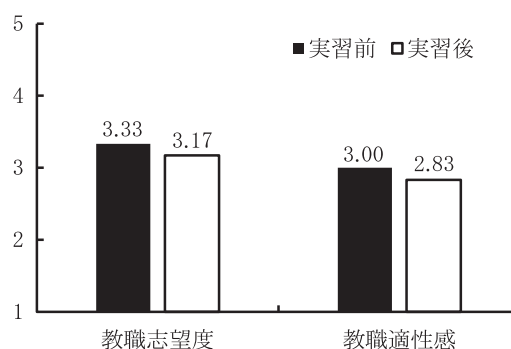


Figure 1 教職志望度と教職適性感の変容

(2) 教師効力感の変容

実習前後の教師効力感について、対応のある t 検定を行った（Figure 2）。分析の結果、実習前後で、教師効力感の 3 つの下位尺度（教授・指導、学級管理・運営、子ども理解・関係形成）のいずれにおいても、有意な差は認められなかった（ $t(5) = -1.20, ns$; $t(5) = 1.47, ns$; $t(5) = 1.00, ns$ ）。

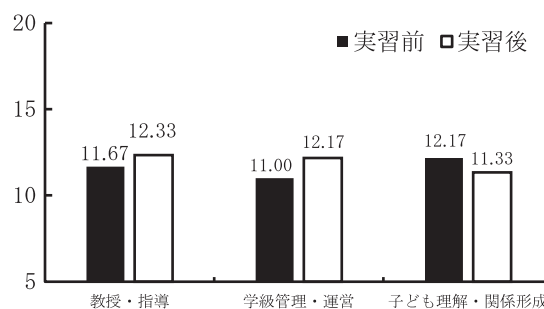


Figure 2 教師効力感の変容

(3) 教育実習不安の変容

実習前後の教育実習不安について、対応のある t 検定を行った (Figure 3)。その結果、実習前後で、教育実習不安の 2 つの下位尺度 (授業実践力に関する不安、児童生徒関係に関する不安) のいずれにおいても、有意な差は認められなかった ($t(5) = .00, ns$; $t(5) = -2.33, ns$)。

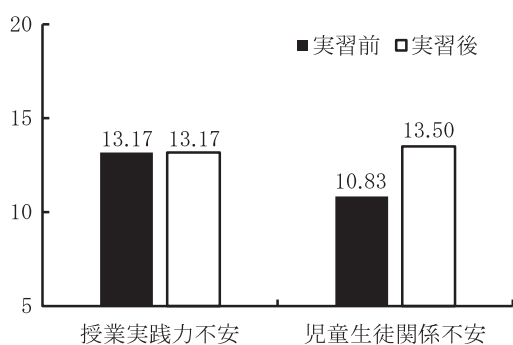


Figure 3 教育実習不安の変容

4. 考察

本研究では、半日間の教育現場観察実習の経験によって、学部 1 年生の教職意識がどの程度形成され、教育実習不安がどの程度低減されるかについて検討を行った。分析の結果、教職志望度、教職適性感、教師効力感、教育実習不安のいずれにおいても、実習前後で有意な変化は認められなかった。

充実した事前指導や事後指導を行ってはいらぬものの、やはり半日間の実習のみでは、本実習の目的のひとつでもある教職意欲の喚起を始めとして、教職適性感の形成、教師効力感の育成、さらには、教育実習不安の低減を図ることは難しいのかもしれない。五十嵐・宮内・山田 (2018) においても、教育実習に先だてて実施される事前実習の前後では、教師効力感や教育実習不安の変容が一部の領域に限られることを明らかにしている。

その一方で、2020 年度は、冒頭でも述べたとおり、新型コロナウイルスの影響により、実習日が 2 日から 1 日に短縮された上、実習校によっては、授業参観の時間数が削減されたり、児童と実際に触れ合う機会が制限されたりしていた。このように、例年とは異なる実習内容であったことが、教職意識の向上や教育実習不安の低減を妨げてしまった可能性がある。新型コロナウイルスが終息して、通常の実

習が可能となった時期に、再度、教育現場観察実習の効果について、詳細に検討する必要がある。

最後に、本研究の課題を述べる。第一に、実習前の調査参加者 21 名に対して、実習後の調査参加者は 6 名 (参加率 28.6%) に留まり、分析可能なデータ数が極端に少なくなってしまうことが挙げられる。その一方で、独立サンプルの t 検定を行った結果、実習前 1 回のみ調査参加者 (15 名) と実習前後 2 回両方の調査参加者 (6 名) の間には、実習前に回答した教職志望度、教職適性感、教師効力感、教育実習不安に有意差は認められなかったことから、サンプルバイアスの要因はほとんどなかったのではないかと推測される。いずれにしても、今後は、データ数をさらに追加して、再分析する必要がある。

第二に、実習後の調査時期が、実習前と比べて、かなり長期にわたってしまったことが挙げられる。一例として、実習後調査が実習日の約 1 年後になったケースもある。その期間に、教育ボランティア活動などの経験を積み重ねていた参加者もいるが、実習の前後で、教職意識や実習不安に差は認められなかったため、それらの活動経験の影響はほとんどないと考えても良いであろう。しかしながら、交絡要因は可能な限り取り除く必要があることから、今後の研究では、実習後の調査を、遅くとも実習日から約 1 ヶ月後までに実施した上で、教職意識や教育実習不安の変容について、再度、詳細に検討することが望まれる。

引用文献

- Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research motivation in education: The classroom milieu*. Vol. 2 (pp. 141-174). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 春原淑雄 (2007). 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, 16, 98-108.
- 五十嵐 亮・宮内 孝・山田裕司 (2018). 教育実習及び事前指導を通じた教師効力感、教育実習不安の変容 南九州大学人間発達研究, 8, 67-78.
- 三島知剛・林 絵里・森 敏昭 (2011). 教育実習の実習

班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容 教育心理学研究, 59, 306-319.

大野木裕明・宮川充司 (1996). 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, 44, 454-462.