

平成26年度

文部科学省

“総合的な教師力向上のための調査研究事業” 報告書

テーマ：教育課題に対応するための教員養成カリキュラム開発

長期教育実習と実習フォロー研修の試行と効果検証：

実践的指導力養成に向けて

九州大学

目 次

- 2・・・ まえがき

- 3・・・ 第1章
 - 各国の教育実習制度について

- 11・・・ 第2章
 - 日本の特色ある実習制度およびそれに類する取り組みについて
 - ①鹿児島大学 学校環境観察実習
 - ②福岡市 学生サポーター制度
 - ③大阪府教育センター『教志セミナー』
 - ④神戸市教育委員会『学生スクールサポーター』

- 19・・・ 第3章
 - 若手教員を対象とした教育実習に関する意見調査の概要と結果

- 23・・・ 第4章
 - 従来型教育実習参加者を対象とした実習に対する意見調査の概要と結果

- 28・・・ 第5章
 - 長期型実習の取り組みの概要

- 31・・・ 第6章
 - 長期型実習への参加者を対象とした実習に対する意見調査の概要と結果

- 35・・・ 第7章
 - 総括

- 37・・・ 附録：『学校現場体験長期実習』 シラバス案

- 39・・・ 奥付

まえがき

本報告書は、平成26年度文部科学省『総合的な教師力向上のための調査研究事業』の委託を受け、九州大学にて調査研究プロジェクト『長期教育実習と実習フォロー研修の試行と効果検証：実践的指導力養成に向けて』を実施した概要と結果をまとめたものです。

日本国内外の社会情勢がグローバル化の一途を辿る中、学校教員の実践的指導力の養成と向上が益々求められています。社会・経済情勢の変化に伴い、バックグラウンド・学力・保護者の経済力・家庭教育などの側面で、児童・生徒の多様化が進んでいることが指摘されてきました。しかし、大学における教員養成課程の改革は、これらの多様化に万全に対応できているとは言いがたい部分があり、多様なバックグラウンドおよび学力を持つ児童・生徒の指導にあたって、初任者を含めた教員全体の質の向上が求められています。しかし、現行の教員養成課程に関しては様々な不足点が指摘されています。具体的には、教育実習期間の不足を指摘する声、また教員養成課程で指導される内容の不足、現任教員や学校現場との連携不足なども挙げられます。

本調査プロジェクトでは、主に多様化する生徒像と教育実習の問題を取り上げ、実習先の学校と連携しながら長期的な現場実習およびそのための充実した研修を実施することで生徒理解を促進することを目標に、公立中学校における長期実習の試行と効果検証を行いました。また、現状の教育実習の効果・問題点や長期実習のニーズを探るため、諸外国の教育実習についてまとめ、更に現役若手教員を対象とした実習に関する意見調査や日本の特色ある実習制度およびそれに類する取り組みについても調査しました。

本プロジェクトの結果から、現状の教育実習の優れた点（授業実施に関して実践的内容である等）と課題点（実習期間の短さ、実習と着任後の現実のギャップ）が示され、また長期的な実習の効果や課題が明らかになりました。本報告書の巻末に、試行した長期実習に基づくシラバス案を添付しています。

本報告書の内容が、本邦の教員養成の更なる発展の一助となることができれば幸いです。

冬野 美晴（九州大学 芸術工学研究院 助教）

第1章

各国の教育実習制度について

木村 栞太・高崎 俊輔

1. はじめに

本章は、諸外国における教育制度、とりわけ教員養成制度に着目し、その制度概要の比較を試みる。また、制度の比較を通して、世界規模での我が国の教育実習制度の立ち位置をつかむことを目的とする。以下、2節では、『世界の教員養成Ⅰ アジア編』（ベトナムは発展の度合いが大きく異なるため割愛する）及び、『世界の教員養成Ⅱ 欧米オセアニア編』を参考に各国の教員養成制度並びに、教育実習制度の概要を整理し、その特徴を概説する。

2. 各国の制度概要

中国

1994年に「中華人民共和国教師法」（以下、教師法）が施行されてからは、教員としての任用は、それまでの政府の幹部もしくは政府職員という身分から、各学校による招聘・任用へと変っている。教員の資格に関しては、「教師法」の施行以降教員資格制度が実施されている。

教員資格は基本的に取得学歴と結び付けられているため、教員養成も後期中等教育段階に属する中等専門学校及び高等教育段階の大学・学院・高等専科学校が教員養成を行う機関として設置されている。

韓国

教員資格の認定は、免許状制度ではなく、各大学長が発行する資格証の形をとっている。高等教育法では、その目的として、教育大学が初等学校の教員を、大学の師範大学では、中等学校の教員を養成することが示されている。また、その他に大学におかれた教員養成を目的とする教育科及び、総合教員養成大学において、初等・中等学校の教員を養成することが定められており、以上の機関において、教員の養成が行われていることが分かる。

	中国	韓国	台湾
養成機関	中等専門学校 大学 学院 高等専科学校	教育大学 師範大学 総合教員養成大学 大学に設置される教育科	師範大学 市販学院 教員養成に関する学系 師資培育センターを設けた大学
資格試験	有(必要とされる学歴を有しない者が必要とされる)	有(各大学の長が資格検定機関となる)	有(卒業前の実習教員資格初検と卒業後の教員資格復検の2段階)
教育実習	10 週間(北京師範大学碩士課程において)	初等教員(4 単位)、中等教員(師範大学:2~4 単位、一般大学の教育科:2 単位)	初等教員(8~12 単位、ただし各教科教材教法を含む)、中等教員(4 単位、ただし各教科教材教法を含む)
メモ	21 世紀型の相互性のある授業を行うことのできる、教員としての専門性を備えた教員の育成が課題視されている。 上記の課題をうけて、中国では学士4年間、もしくは学士4年間に加えた碩士課程 ¹ を前半と広範に分けて、その後半で教職関係科目に特化した履修形態をモデル化している。 碩士課程のコースでは教育実習を10週間行う。		卒業後にさらに教育実習を半年間うけ、教員資格復検(免許試験)をパスした後に、各県・市の就職試験に参加し、合格後教員としての採用が成立する。

¹ 中国では修士課程のことを碩士課程と呼ぶ。

台湾

台湾の教員養成生制度は「師資培育法」において規定されている。同法5条によれば、教員の養成機関すなわち、法で定義されるところの「師資培育機構」は、師範大学及び、師範学院、あるいは教員養成に関する学系及び、師資培育センターを設けた大学から成り立つ。また、同法6条では、師資培育機構の大学は、初等教育、中等教育、幼稚園および特殊教育教員養成の課程を別個に開設することを定めている。

また、「師資培育」には教員の任職前に受けた入職前教育課程（普通課程、専門課程、教育專業課程、教育実習課程）と教員資格の検定との2段階が含まれる。

タイ

教員の身分は、1990年に制定された国立学校教員法によって定められている。これまで基本的には、一般行政職の公務員と同じ扱いを受けてきた。教員の資格は、国家教育法によって創設され、2005年から開始された教育関係職員の免許制度による。免許制度に関しては、2004年入学より1年間のインターンシップを含む5年課程に移行しており、実際に免許を取得できるのは、教育学部の卒業生に限られている。タイの公的学校の設置者は国に限られ、私学を除くすべての正規の学校教員は国家公務員の身分を有する。

マレーシア

マレーシアの教員養成システムは強力な中央のコントロールを受けている。マレーシアの教員養成制度は文部省の教員養成カレッジと大学の2重システムから成る。従来、前者が非学卒の初等教育学校および前期中等学校教員の養成に、後者が、学卒の後期中等学校教員の養成に責任を持つという住み分けがなされていたが、この2つの教員養成タイプは資格要件や給与体系において、同等ではなく、結果的に教員としての社会的地位においても明らかな格差を持った二重性を維持することになった。

シンガポール

NIE（国立教育学院）は同国で唯一、大学学位レベルでの教員養成を扱う高等教育機関であり、幼稚園からジュニア・カレッジ（後期中等教育を行う）までの教員養成活動の中核を担っている。公立学校教員を目指す教員は、NIE開設の養成コースを経て、所定の学位やディプロマを取得することで、採用の道が開かれる。このように、NIEの発行する、学位などがそのまま国が認定する教員資格として適用していることから、同国の

教員養成・教員制度においては、免許制や更新制などは設けられていない。

(木村 栞太)

	タイ	マレーシア	シンガポール
養成機関	地域総合大学 ラチャモンコン技術大学 教育学部をもつ一般大学	教員養成カレッジ 大学	国立教育学院
資格試験	無	有	無
教育実習	25 単位 (学種、教科別の教員免許は存在しない、また 16 単位は 5 年次のインターンシップ (1 年間) に充当されている。)	初等・中等教員 (12 週間、10 単位)	初等教員 (16 週間、16 単位、三年次四年次の後期に 8 週間ずつ行う。なお、2 年次、3 年次の年度末休暇にそれぞれ一週間の学校観察を行う)
メモ	RU : 地域総合大学 (旧教育大学) インターンシップを 5 年 (16 単位) 時にする 附属 (RU はほとんど附属をもつ) の教員は大学教員を兼ねている		

※ベトナムでの教育実習は、8週間。在学校の教授と教育実習校の先生が指導教官となり行われる。

アメリカ

合衆国憲法には教育に関する規定がなく、教育に関する責任権限は州にあるとされ、教員免許の発行も各州で行われている。また、初等教員免許状は1974年以来、中等教員免許状は1963年以来その取得には学士号を要求している。今日、教員養成の課程を設置している大学での養成プログラムの設定権限は州に属している。州によって独自の設定基準を設定する場合もみられるが、NCATE(全米教師教育資格認定協議会)といった非営利的、非政府的、自発的な資格認定機関による基準を設定基準として利用する州も多い。

イギリス

イギリスは、サッチャー政権下の1988年教育改革法以来、学校教育の仕組みと教員養成のあり方について強い統制を加えてきた。ナショナル・カリキュラムと全国テストの導入、アセスメント結果の公表、学校選択制と学校自治の強化など大きな変革の波が教育界を押し寄せた。教員養成については、1992年に教員訓練庁を、1994年に教育水準局を設置し、教育のプロセス評価と結果評価を強化してきた。また、スーパーティーチャーや管理職候補教員のポジションを作り、一般教員の差造化政策を推し進めている。

フランス

フランスの教育は、フランス革命によって成立した共和国の理念に立ち、教育から宗教勢力を分離するために教育を非宗教とするとともに、教育を国の仕事とした。このために教育は初等・中等・高等教育とも公立教育中心となっている。フランスの学校は公立中心であり、初等・中等の児童・生徒数の83.1%が公立学校に就学している。公立学校の教員はすべて国家公務員であり、教授職員、生徒指導職員などを含む非教授職員、校長などの管理職職員などすべての職員は、採用、身分、休暇、公務員身分に関する権利と服務など公務員の全般的な身分規定に従っている。

	アメリカ	イギリス	フランス
養成機関	大学	高等教育機関 SCITT	教員養成大学部 (IUFM) 教員教育センター
資格試験	有	無	有 (IUFM の第 1 学年終了時に 教員採用試験を受験)
教育実習	具体的記載なし	具体的記載なし	1 回 3 週間を 2 度
その他	教員養成は各州で行われており、どの項目においてもその在り方は多様 実践的能力が重視され、教育実習の時間が増えている	今回はイングランドとウェールズの教育システムを中心に述べる SCITT (School-Centred Initial Teacher Training) …学校に基礎をおく教員研修	

ドイツ

ドイツでは、教育に関する基本的な権限は各州が有しており、それぞれの州に文部省が設けられ、独自の教育施策を立案・実施している。こうした背景から、教員養成制度や教員の資格は多様である。教育政策や教育制度について、各州の違いを調整するために、各州文部大臣会議が常設され、種々の勧告や決議等により、共通の枠組みを定めている。教員養成制度、教員の資格についても同様である。

デンマーク

デンマークには多様な学校形態や修学形態が存在する一方、それぞれの学校段階や形態によって教員養成制度が著しく異なる。総合性義務教育学校の教員養成は学部並行型により教員養成カレッジにおいて統合して行われるのに対して、ギムナジウム教員の養成は大学の学位取得後付加型の養成制度である。また、義務教育教員の現職教育を目的とする大学院大学がすでに60年代に設置されてきたのに対して、ギムナジウム教員を対象とする現職教育についても急速に研究教育拠点大学の整備と並行して進展しつつある。

オーストラリア

オーストラリアでは、各州・直轄区の教育行政が教員の基礎資格、教員養成課程認定制度、人事制度を設けている。これは州・直轄区の教育行政が教員の養成と雇用に関する権限を保持しているからである。いずれの州・直轄区でも、教員の基礎資格は教育分野の学士を取得することである。もっとも一般的な教員の基礎資格は教育学士である。教育学士は教育学部で取得可能である。基本的に、大学の教育学部が教員養成を担っている。

(高崎 俊輔)

参考文献

日本教育大学協会 (2005) . 『世界の教員養成Ⅰ アジア編』東京：学文社

日本教育大学協会 (2005) . 『世界の教員養成Ⅱ 欧米オセアニア編』東京：学文社

	ドイツ	デンマーク(義務教育学校教員〈フォルケスコーレ〉と後期中等教育段階〈ギムナジウム〉の教員制度について)	オーストラリア(ビクトリア州)
養成機関	大学	①教員養成カレッジ ②大学→ペダゴギウム ² (学位取得後付加型養成制度)	大学教育学部
資格試験	有	無	無
教育実習	⑤を除く①～⑥は数週間、⑤は1年以上 ³	①24週間 ②実地指導課程において5ヶ月	教育学部教員養成課程—最低80日間 ポストグラジュエイト教員養成課程—最低45日間は認定要件
その他		教員資格が4種類(就学前教育教員、義務教育学校教員、後期中等教育学校教員、職業教育学校教員)あり、それぞれで養成形態が異なっている。	自立的な教育実習として、インターンシップを導入している大学もある。

²理論課程と実地指導課程からなる。

³ 教員免許の分類について

- ①基礎学校あるいは初等教育段階の教員
- ②初等教育段階および前期中等教育段階の全学校種あるいは1学校種
- ③前期中等教育段階の全学校種1学校種の教員
- ④後期中等教育段階(普通教育教科)あるいはギムナジウムの教員
- ⑤後期中等教育段階(職業教育教科)あるいは職業教育学校の教員
- ⑥特殊学校の教員

第2章

日本の特色ある実習制度およびそれに類する取組について

①鹿児島大学 学校環境観察実習

森山 円香

1. 基礎情報

1.1. 趣旨

鹿児島県は小学校・中学校の約40%がへき地にあり、その約70%が離島に位置しており、鹿児島県の公立学校教員はほぼ必ず離島勤務が求められる。一方で鹿児島県公立学校教員を志願しているにも関わらず、これまでに離島に行った経験がなく離島赴任に不安を抱く学生が多くいるという現状を受け、鹿児島大学では教育学部2年次に奄美大島での学校環境観察実習を行っている。

本実習は平成9年に当時の文部省が全国の教員養成系大学に「学生が子どもたちと触れ合い、子ども理解を深め、教員としての実践的指導力の基礎を習得」することを目的に教員養成学部フレンドシップ事業を募った際に、多くの大学では学生たちのボランティア教育実践活動を目的したのに対し、鹿児島大学では奄美大島での学校・地域体験を行うことを目的としたことから始まっている。

1.2. 対象者

教育学部学校教育教員養成課程、特別支援教育教員養成課程2年生希望者(定員40名)

1.3. 時期・期間

9月第1週目、5泊6日

1.4. 実習日程

9月1日	鹿児島新港発
9月2日	名瀬港着、奄美少年自然の家入所式、野外炊爨
9月3日	実習(知根小学校、大川小中学校、手花部小学校)

9月4日	実習（嘉鉄小学校、阿木名小中学校、諸鈍小中学校）
9月5日	自然の家研修（クラフト活動、カッター訓練、熱帯魚ウォッチング） 自然の家退所式、名瀬港発
9月6日	鹿児島新港着

1.5. 単位認定

本事業（教員養成学部フレンドシップ事業「奄美大島における体験学習」）を総合講義「学校環境観察実習」（1単位）として単位認定を行っている。

1.6. 予算

国立大学時代は、文科省へ事業申請をして承認され予算化されていたが、法人化以降は「教員養成フレンドシップ事業経費」として継続的に予算配分されている。また、参加学生から25,000円（フェリー代、宿泊・食事代）を参加費用として徴収している。

1.7. 運営組織

鹿児島大学教育学部教職員で構成する学校環境観察実習運営委員会が中心となり、鹿児島県教育委員会、奄美市教育委員会、瀬戸内町教育委員会、学生受入学校、鹿児島県立奄美少年自然の家の連携協力を受けて、実施する。

2. 実習の意義・成果

2.1. 教職課程全体における本実習の位置付け

鹿児島大学では1年次に鹿児島市内小中学校での学校体験があり、2年次に希望者による本事業があり、3年次に主免教育実習、4年次に副免教育実習を行っている。離島の小規模校における学校体験に取り組むことによって、教職員や職員の仕事を間近に知り子ども理解を促し学生の自ら学ぶ意欲を高め、教育実習に備えると同時に、チームでのグループワークに取り組むことによる他者と協働する力の育成を図っている。

2.2. 成果

平成26年度実習アンケート調査によると、「実習に参加する前と参加した後では意識の変化がありましたか？」という質問に対し、回答者35名の約7割が「かなり変化した」

と答え、「まあ変化した」を加えると参加者全員が意識の変化があったと回答した。具体的な変化としては、「離島で教員として暮らしたい」「伝統と文化を守り、つないでいくという重要性を感じた」「学校と地域のつながりが想像していた以上に強く温かい環境だと感じた」などが挙げられた。

鹿児島大学の本実習担当教員の杉原薫氏に本事業の成果や学生の変化について伺ったところ、「教育学部の様々な分野の学生が参加するため、人間関係が広がっている。本実習に参加して帰ってきた頃には顔つきが変わっており、互いに注意できるようになった。」と本実習を評価していた。

2.3. 実習に対する学校現場・教育委員会からの評価

調査期間の都合上直接のヒアリングは実施できなかったが、事業報告書の記述や杉原氏からの話によると、受け入れ校からは「日程が2学期はじめという繁忙期であることが現場の負担にはなっているものの、それ以上に子どもが一生懸命になる姿が見られることや特に中学生にとっては進路のロールモデルともなっており、職員にもありがたい事業だ」との声があり、概ね高い評価を受けていると言える。また、教育委員会からの評価にも杉原氏へ尋ねたところ、へき地勤務拒否の軽減につながっており好反応であるとのことであった。

2.4. 参加した学生の声（鹿大ジャーナル2014年冬号より抜粋）

・離島の教育がどんなものかを体験したくて実習に参加しました。授業観察では、複式学級ならではの授業の進め方があることを初めて知り、時間配分の難しさを感じました。また、地域の人々が登校を見守ったり、親の帰りが遅い子の面倒を見たりと、地域と学校が一体となって子どもを育てていたのか印象的でした。自分も離島・へき地へ赴任したら地域に積極的にとけ込んで、子どもたちを見守っていきたくてと思いました。

・自分が情報科出身なので、小規模校でのICT活用の現場を見ることが出来たのが良かったです。また、島の子どもたちは人慣れしていないと思っていましたが、私たちの訪問をとて喜んでくれ、普段人数が足りなくて出来ないサッカーに誘ってくれたり親しみをもって接してくれ嬉しかった。勉強はもちろんですが、今後も人と積極的に交流し、さまざまな経験を積んで人間性を高めていきたい。自分たちだけで旅行に行っても

学校現場に入ることには出来ないので、とても貴重な経験だったと思います。

3. 今後の課題および改善点

本実習の参加定員を増やしたいものの、人数が増える分トラブルリスクが高まることもあり、人数や参加者層のバランスの取り方が難しいとの話があった。また、実習の構成としては事後指導をカリキュラムとして組み込みたいものの、実質的に担当教員が時間を確保することが難しく、報告会に向けたまとめは学生の自主的な活動に委ねざるをえなくなっている点が今後の課題として挙げられた。

日本の特色ある実習制度およびそれに類する取組について

—②福岡市 学生サポーター制度—

森山 円香

1. 基礎情報

1.1. 趣旨

大学生とのふれ合いにより子どもの豊かな心を育むことや、よりきめ細やかな指導を行うなど福岡市の学校教育の活性化のため、大学の推進する地域連携や地域貢献の実現のため、大学生の資質や能力の向上のために実施されている。

1.2. 対象者

提携する福岡県内 18 大学の学生のうち希望者。教職課程の履修有無は問わない。

1.3. 時期

前期派遣：5月（ただし、学生・受け入れ校によって異なる）

後期派遣：9月（ただし、学生・受け入れ校によって異なる）

1.4. 実習日程

学生サポーター制度は基本的にボランティア活動に位置付けられているため、大学の講義や行事が優先される。そのため、大学の講義の空いた時間に行く学生もいれば、学年が上がって講義が少なくなった学生は、週2日行く者もいる。単位認定される大学では、月に〇〇時間以上といった制限を設けているところもある。

1.5. 単位認定

18大学のうち5大学において単位認定が認められる。単位認定の条件は大学毎に定められている。

1.6. 運営組織

福岡市教育委員会

2. 実習の成果

2.1. 学生サポーターに対する関係機関からの評価

市の学生サポーター制度担当者へのヒアリングを行ったところ、受入をしている学校からは、派遣される学生は非常によくやってくれているという概ね高い評価を得ており、学生を派遣している大学からは、教職課程を履修している学生にとっては貴重な現場経験の場となっていることや、教職課程にない学生にとっても普段の生活において主体性を発揮したり積極的になったりという変化がみられるため、非常に有意義な制度だと感じているという評価をもらっているとのことであった。また、教育委員会としても、学校現場、学生を送り出す大学、参加している学生と三者が満足している状態であるとの話があった。

3. 今後の課題及び改善点

点検評価から、今後の課題および改善点として以下3点が指摘されている。

- ・ 学生が派遣されていない学校に対するアプローチ
学生が派遣されない学校は固定化している原因として、大学から遠いところにある、そもそもその学校を知らないという原因がある。この状況を改善するために、学生サポーターの多くが参加する学生サポーター報告会の場で、毎年なかなか学生が派遣されてこない学校がPRする時間を持つという案が出ている。学校や生徒の特長などを発表し、学生の希望を募ろうというものである。また、遠隔地の学校へ行く負担を減らすため交通費の支給をするという案も出ているが、「学生サポーター」受入れ取扱い要綱第10条において、教育委員会及び学校は、学生サポーターに対する謝金、交通費については支給しないとある。
- ・ 遠隔地や特別支援学校を希望する学生が少ないことへの対応
遠隔地や特別支援学校を希望する学生が少ないという状況を受けて、交通費の支給や何かインセンティブを付与することが検討されている。
- ・ アジア圏からの留学生の積極的な活用
福岡市は、アジア圏からの留学生が多い。子どもに多様な価値観に触れてほしいという学校も多いため、留学生の積極的な活用が求められている。

日本の特色ある実習制度およびそれに類する取組について

—③大阪府教育センター『教志セミナー』—

冬野 美晴

1. 基礎情報

1.1 趣旨

教員志望の大学生に対して長期的な講座・実習・発表会などを通し、教員として求められる資質や基礎的な指導力を育むことを目的として実施されている。

1.2 対象者

大阪府の各種学校で教員になることを目指しており、教員免許状取得見込みで大阪府公立学校教員採用選考テストを受験予定の者。

1.3 開講時期

8月～3月の約半年間。主に全12回の各種講座と、期間中20半日間（1半日＝3時間以上を目安とする）の学校実習から成る。

2. 実習の成果

大阪府教育センター『カリナビ』に資料収集に伺い同セミナーについて詳細を聞いた。同セミナーはクラス制をとっており、受講が許可されると学生は各グループに分けられる。それぞれにクラス担任のような役割を果たす、元教員のスタッフがつき、学生と密に連絡を取り合いサポートしながら半年間を過ごす。それにより、学生は講座と実習のみからではなく、現場経験が豊富なスタッフからも有益な情報や教員になるにあたっての知識・心構えなどを教わることが出来る。更に、グループワークを通して交流することで学生同士に絆が生まれ、教員となってからも学校をこえた横のつながりが芽生え、新任教員として情報共有などを行える心強い仲間が出来るというメリットもあることが分かった。

3. 今後の展望

限られた人員で運営しており、前述の通り綿密なケアを行いながら実施しているため、希望学生全てを受け入れられる訳ではない。受け入れ数を増やせればという思いはある。

日本の特色ある実習制度およびそれに類する取組について

—④神戸市教育委員会『学生スクールサポーター』—

冬野 美晴

1. 基礎情報

1.1 趣旨

教員志望の大学生に対して、学校現場で子どもたちに指導補助をしたり触れ合ったりするボランティア機会を提供する。学生は教育現場の厳しさや喜びを体験し、教員を目指す者としての自覚をはぐくむ。

1.2 対象者

神戸市及び近隣の提携大学に通う教職志望の大学生（2年次以上）・大学院生。

2. 実習の成果

神戸市教育委員会生涯学習課にて詳細を聴いた。同制度は学生派遣のみではなく、数回の研修も含んでいる。研修は派遣前や派遣中にセミナー形式で実施され、同制度で学生時代にスクールサポーターとして活動した現役教員や、元教員の市職員などが講師を担当し、実践的な内容の講義を行う。研修は年に3回程度行われ、グループワークなどを通して、将来教員を目指す仲間も得ることができる。

また、学校での活動内容も、授業の指導補助、行事の指導補助等、教育に係ることが中心となっており、教員の質向上へつなげるという理念が活きている。

研修等充実したサポート体制が敷かれていることから大学側からも評価が高く、提携大学は年々右肩上がりに増えている。

3. 今後の展望

提携校は大学・受け入れ先ともにこれからも増えそうな見込みである。研修に関して、日程が各1日ずつで学業との兼ね合い等から受講できない学生もいる。しかし、制度への参加人数が多いため、もし全員が参加するとなると研修会場の確保等、運営実施上難しい面もある。

第3章

若手教員を対象とした教育実習に対する意見調査の概要と結果

冬野 美晴

1. はじめに

本稿の目的は既存の教育実習の効果を知るための調査の一環として、現役の若手教員（中学校・高等学校で教員を務める着任後5年以内の男女20名）に質問紙調査を行い、その結果を分析することである。

本調査への協力者である若手教員はいずれも2～12週間の従来型の教育実習を経験しており、協力者たちには、教育実習を通してどのような力が身についたと感じるかについての選択肢質問や、実習期間の長さ、実習に対する意見などを質問紙調査にて尋ねた。分析の結果から、実際に着任した学校と実習先のギャップを感じるという声や、複数校での実習の必要性を指摘する声、実習における書類作成の負担の指摘などが見られた。

2. 調査内容

本調査では、協力者に実習期間とそれに対する印象等の基本的な情報に加え、実習の効果や改善点を探るため次の各項目を調査した。

まず、以下の表1に示した質問を設定し、実習がそれぞれの項目を身につけるのに役立つと感じるか5段階選択回答式（5: とてもそう思う、4: そう思う、3: どちらともいえない、2: あまりそう思わない、1: そう思わない）で評価してもらった。なお、質問の調査内容として『実践的指導力に関するもの』、『本研究で取り上げている教育課題の一つである<生徒の多様性の理解>に関するもの』、『学校運営の理解に関するもの』、『コミュニケーション能力や自己管理能力など社会人基礎力に関するもの』という4つの観点から質問内容を策定した。

更に、より詳しい意見を探るため、以下の3項目の自由記述式質問（いずれも任意回答）を設定した。

- ・着任後の経験をふまえて、大学在学時の教育実習の効果についてどう感じるか
- ・教育実習・教職課程に対するアドバイスや改善点など
- ・その他、現場での印象深いエピソードや、教育、教員養成等に関する意見、後輩となる教員へのアドバイス等

表1：実習の効果に関する5段階選択回答式質問の内容

1	他のメンバーと協力して作業ができる
2	児童・生徒の学習意欲を高める工夫ができる
3	ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる
4	心身の自己管理ができる
5	児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる
6	学校行事の種類や、運営の流れの基礎を理解している
7	児童・生徒の学習用の補助教材をつくることができる
8	マイノリティの人々への理解がある
9	児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる
10	児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる
11	教室の管理など、学級運営の基礎を理解している
12	さまざまな人とコミュニケーションがとれる
13	教材の特性を理解し適切に用いることができる
14	児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる
15	自ら課題を見つけて、解決に向けて取り組むことができる

3. 調査結果

3.1. 参加した教育実習の期間

85%の回答者が2～3週間の期間であった。それ以外は4・5・6・12週間の実習を体験した回答者がそれぞれ各1名であった。

3.2. 実習期間の長さに対する印象

回答した実習期間について5段階で評価してもらったところ表2の結果となった。

表2：参加した実習期間の長さに対する印象

実習期間への印象	実数	%
非常に短い	0	0%
短い	8	40%
ちょうどよい	11	55%
長い	1	5%
非常に長い	0	0%

3.2. 実習の効果について

表1で見た質問項目について、回答からそれぞれ以下の平均値が得られた。

表3：実習の効果に関する5段階選択回答式質問の結果

	質問項目	平均値
1	他のメンバーと協力して作業ができる	2.43
2	児童・生徒の学習意欲を高める工夫ができる	2.86
3	ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる	2.64
4	心身の自己管理ができる	2.71
5	児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる	2.21
6	学校行事の種類や、運営の流れの基礎を理解している	2.64
7	児童・生徒の学習用の補助教材をつくることできる	3.14
8	マイノリティの人々への理解がある	2.5
9	児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる	2.79
10	児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる	3.07
11	教室の管理など、学級運営の基礎を理解している	2.79
12	さまざまな人とコミュニケーションがとれる	3.36
13	教材の特性を理解し適切に用いることができる	2.79
14	児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる	3
15	自ら課題を見つけて、解決に向けて取り組むことができる	2.71

最も平均値が高かった（3.14）のは実践的指導力に関する『7：児童・生徒の学習用の補助教材をつくることできる』であり、従来型実習は主に実践的な指導面での効果が得られることが伺える。その他、『10：児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる』『12：さまざまな人とコミュニケーションがとれる』『14：児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる』なども3以上となっており、児童・生徒と関わる時間を通して生徒理解の力が身につくと考えられたことが分かる。

しかし、質問5・8などの多様化する児童・生徒への接し方や、質問2・9・13などの一歩進んだ指導力に関する質問ではいずれも平均値が3以下であり、実習効果への改善点が求められると言える。

3.3. 自由記述による意見

自由記述式回答においては以下のような意見が得られた。

<実習の効果について>

・授業を行うことへの実感は持てるが、それが授業の方法や内容へ直ちに活かすことには無理がある
と考える。

- ・学校の雰囲気や教員の仕事を知ることができたが、実践には全く役に立たなかった。
- ・生徒の家庭環境や学習意欲も多様だった。あらゆる面で自分とは異なる子供たちに接することができ、教育現場の実情を垣間みることが出来たかなと思う。
- ・実習校と着任校とのギャップが大きく、生徒指導面・教科指導面ともに実習経験が活かされていると実感することは多くはない。ただし、教員としての最低限必要なスキル（声の出し方、立ち振る舞い方）や知識（家庭環境に問題のある生徒や発達障害のある生徒への理解）は、すぐに現場で一教員として生徒と接する上で、大きく活かされている。

<改善点や要望など>

- ・(中学校や高等学校は特に) 専攻内容や主な担当科目の内容に対する専門性や学問的な枠組みを理解させる必要はあると考える。教科教育法の授業をこなすだけでは不安が残る人もいることが想定されるため。
- ・実習では時間の大半が書類作成で消えた。書類の作り方よりも技術を磨く方に重点を置くべき。
- ・教育実習を経て教員となる学生にとっては、3週間は短いと感じる。生徒との関係ができ始めたころに実習が終了してしまうので、指導面への課題が残る。また、実習前に学校の状況であったり、事前準備の必要性であったりを打ち合わせる時間をカリキュラムの一つとしてあったのもいいのではないと思う。しかし、実習を受け入れる学校としては3週間以上の受け入れは厳しいと感じている。各学校で実習時期に学校行事が入っているところもあるので、教員への負担が大きくなることは否めない。指導教諭も、未来ある学生のために時間を割いて指導してくださっていることを学生たちは考えて実習に行くべきであると強く感じている。

<その他>

- ・教員は、専門的な知識を持っているだけでは勤まらない。このため、中学校や高等学校への教員養成を行うカリキュラムの拡充も求められる。
- ・教育実習は1校だけであるが、複数校へ行く必要性を感じている。地域性の強い学校や私学などは全く体制も違うため、就職後のギャップや精神的負担を解消するためにはより多くの現実を見ておくことは必要であると思う。

以上の結果から、既存の実習は主に実践的指導力向上に効果があると感じられているが、実習期間の長さ、および内容（実習校と着任校のギャップ、書類作成にかかる時間の長さの問題、実習内容と実際の業務のギャップ）などについて課題が指摘されたと言える。

第4章

従来型教育実習参加者を対象とした実習に対する意見調査の概要と結果

冬野 美晴

1. はじめに

本稿の目的は既存の教育実習の効果を知るための調査の一環として、従来型の教育実習（大学の教員養成課程の必修項目として中学校・高等学校等で教育実習を行うもの）に参加した大学生を対象に実習前・実習後の質問紙調査を行い、その結果を分析することである。

本調査への協力者は福岡市内の2つの大学に在籍する大学生（計64名）である。大学はいずれも一般総合大学であり、協力者は各大学において教員養成課程を履修している。協力者たちには、教育実習を通してどのような力が身についたと感じるかについての選択肢質問や、実習に対する意見などを質問紙調査にて尋ねた。

2. 調査内容

本調査では、協力者に実習期間等の基本的な情報に加え、実習の効果や改善点を探るため次の各項目を調査した。調査は実習参加前と実習参加後の2度にわたって行い、実習参加による変化をt検定によって分析した。

まず、以下の表1に示した質問を設定し、実習前・後それぞれで、いまの自分の力についてどう感じるか5段階選択回答式（5: とてもそう思う、4: そう思う、3: どちらともいえない、2: あまりそう思わない、1: そう思わない）で評価してもらった。なお、第3章の若手教員を対象とした調査と同様に、質問の調査内容として『実践的指導力に関するもの』、『本研究プロジェクトで取り上げている教育課題の一つである<生徒の多様性の理解>に関するもの』、『学校運営の理解に関するもの』、『コミュニケーション能力や自己管理能力など社会人基礎力に関するもの』という4つの観点から質問内容を策定した。

更に、より詳しい意見を探るため、実習に対する要望や改善点に関する意見を自由記述式で任意記入してもらった。

3. 調査結果

3.1. 参加した教育実習の期間

ほぼ全ての回答者が2～3週間の期間で実習に参加しており、平均期間は2.56週間であった。

3.2. 実習前アンケートの結果

選択肢回答式質問について、回答からそれぞれ以下の平均値が得られた。

表1：実習前アンケートの選択式質問項目と結果

	質問項目	平均値
1	他のメンバーと協力して作業ができる	3.90
2	児童・生徒の学習意欲を高める工夫ができる	3.54
3	ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる	3.19
4	心身の自己管理ができる	3.59
5	児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる	3.15
6	学校行事の種類や、運営の流れの基礎を理解している	2.98
7	児童・生徒の学習用の補助教材をつくることできる	3.49
8	マイノリティの人々への理解がある	3.81
9	児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる	3.53
10	児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる	3.63
11	教室の管理など、学級運営の基礎を理解している	2.75
12	さまざまな人とコミュニケーションがとれる	3.63
13	教材の特性を理解し適切に用いることができる	3.36
14	児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる	3.41
15	自ら課題を見つけて、解決に向けて取り組むことができる	3.51

3.3. 実習後アンケートの結果

選択肢回答式質問について、回答からそれぞれ以下の平均値が得られた。なお、実習後アンケートにおいては実習全体に対する印象を探るため質問16・17も尋ねている。

表2：実習後アンケートの選択式質問項目と結果

	質問項目	平均値
1	他のメンバーと協力して作業ができる	4.08
2	児童・生徒の学習意欲を高める工夫ができる	3.73
3	ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる	3.59
4	心身の自己管理ができる	3.84
5	児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる	3.38
6	学校行事の種類や、運営の流れの基礎を理解している	3.39
7	児童・生徒の学習用の補助教材をつくることことができる	3.83
8	マイノリティの人々への理解がある	3.89
9	児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる	3.61
10	児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる	3.83
11	教室の管理など、学級運営の基礎を理解している	3.42
12	さまざまな人とコミュニケーションがとれる	3.81
13	教材の特性を理解し適切に用いることができる	3.64
14	児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる	3.70
15	自ら課題を見つけて、解決に向けて取り組むことができる	3.89
16	教育や福祉について、実習前よりも関心が増した	4.16
17	教育実習に参加して良かったと感じる	4.67

以上の結果から、1～15の質問項目において実習後のほうが平均値が高くなっていった。

3.3. 実習前後の結果比較

以上の結果を基に、質問 1～15 について実習前後で t 検定を行ったところ以下の結果が得られた。なお、 $p < 0.05$ の項目をグレーで表示している。

表3：実習前後比較の t 検定の結果

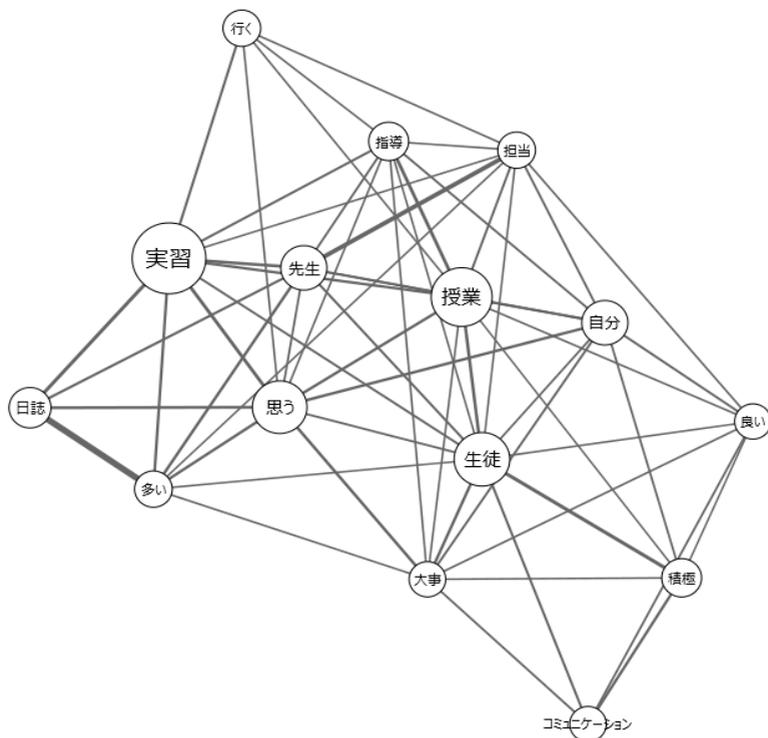
	質問項目	p 値
1	他のメンバーと協力して作業ができる	0.0564
2	児童・生徒の学習意欲を高める工夫ができる	0.0963
3	ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる	0.0087
4	心身の自己管理ができる	0.0552
5	児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる	0.0838
6	学校行事の種類や、運営の流れの基礎を理解している	0.5000
7	児童・生徒の学習用の補助教材をつくることことができる	0.0303
8	マイノリティの人々への理解がある	0.3182
9	児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる	0.3946
10	児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる	0.1312
11	教室の管理など、学級運営の基礎を理解している	0.0002
12	さまざまな人とコミュニケーションがとれる	0.1278
13	教材の特性を理解し適切に用いることができる	0.0372
14	児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる	0.0405
15	自ら課題を見つけて、解決に向けて取り組むことができる	0.0227

以上の結果から、7・13 など教材の理解と使用に関する項目について特に実習の効果を感じられており、第3章の若手教員を対象とした調査結果と同様に、教育実習の実践的指導力向上への効果が見られる。ただ、やはり短期間の実習では、質問5などの生徒の背景理解までは難しいことも窺えた。

3.4. 実習への要望

実習後アンケート内で、教育実習制度に対する要望や改善点について意見を尋ねたところ 2076 語分のコメントが得られた。このテキストデータベースに対し KhCocer を用いて頻度 5 以上の名詞・形容詞・動詞を対象に共起語ネットワークを作成したところ図1のようになった。

図1：実習に対する要望・改善点コメントの頻出語共起ネットワーク



積極性やコミュニケーションの重要性を指摘する様子が見て取れる中、『日誌』—『多い』というキーワード共起が見られる。そこで『日誌』をキーワードとしてコンコーダンサで文脈を調べたところ以下の結果となった。

図2：KWIC コンコーダンサによる結果

実習 日誌 の量が無駄に多すぎると思
ふ。(↓)実習 日誌 の量を減らしてほしい。意外
な。(↓)実習 日誌 の量が無駄に多すぎると思
ふ(↓)・実習 日誌 の記入量が多いため、担当
者(↓)・実習 日誌 の分量(書く量)が多い→考
える(感想や 日誌 などテキストベースのものだ
け(↓)・実習 日誌 は計画的に作成した方が良
い。(↓)実習 日誌 に先生方へ書いていただく構
図で臨む”(↓) 日誌 に関しては、少々実習生の
が、実習中、日誌 に必要以上に時間を取ら

図2に見られるように、参加者によるコメントの中で、2～3週間という貴重な実習期間の中で日誌作成にかかる手間と時間の負担量を指摘する声が見られた。

第3章の若手教員を対象としたアンケートの中でも、実習中の書類作成等にかかる時間の負担量を問題視する指摘が上がっており、今後の実習カリキュラムを考える上で課題になると思われる。

書類負担については現場で働く教員の書類作成負担を指摘する声も多く、そちらについては民間によるさまざまな電子ツールの開発や各自自治体の教育センター等におけるデータベース整備なども行われている。実習中の業務についても、電子化等のアップデートが行われる必要があると言えそうである。

第5章 長期型実習の取り組みの概要

森山 円香・冬野 美晴

1. 概要

1.1. 趣旨

本実習は福岡市内に位置する総合大学において平成25度から導入されているものである。本プログラムは、同大学の近隣の公立中学校における、1年間を通じた中学校生徒に対する学習指導と障がい者支援、およびそのための事前・中間・事後研修から構成される。学習指導においては、実習生は学習支援を担当し、主に学習に遅れのある生徒に対して支援・対話を通して一人ひとりに合った指導スタイルを模索する。実習を通して課題解決に向けた活動を行うことで、課題解決のための試行錯誤をし、学生の社会を構成する一員としての自覚を深めるとともに、活動に必要なコミュニケーション能力、自己管理能力、企画立案能力、課題解決志向性を培うことを目的としている。

1.8. 単位認定・開講時期・実習スケジュール等について

本実習は、通年を通して開講される実際に現場に赴く実習科目（通年で2単位が認定される）と、発展学習科目としての講義科目（前期後期各2単位が認定される）から構成され、合計6単位となる。開講年次は1～4年生対象であるが、実際に受講するのは主に2～3年生が多い。

受講する学生は4～5月の間に集中講義式の事前研修を含む準備期間があり、その後、大学の夏季休暇期間等を除く毎週、大学の講義と重ならない決まった曜限（時間数は週に1コマ分）に中学校へ行き、実習に参加する。この際、実習受け入れ校は1校であり、同大から参加する実習生はチームワークを発揮しながら学生の指導に当たった。講義科目は別の曜限に大学にて行われ、実習に関するリフレクション、情報共有や、その他関連する項目の講義が行われる。知識と実践の往還が期待されるカリキュラムと言える。

1.9. 年間計画

実習および研修の具体的なスケジュールや内容は以下の通りである。

2014年4～5月：準備期間および事前研修（集中講義形式）

4月にオリエンテーション等が行われた後、5月に実習に参加するにあたっての事前研修が2日間の集中講義形式で提供された。以下の3点を目的に各ワークショップおよび講義が実施された。

1. 参加者が本実習プログラムの目的・目標を理解し、同じ実習先へ派遣されるチームとして、目指す方向性を共有すること
2. 子どもとのコミュニケーションや学習支援にかかる基礎的な理論や技法を学び、現場に入る準備を整えること
3. 学生自らの性格や強みを再認識し、どのようにチームに貢献できるかを考え、行動を起こす準備をすること

表1：2014年度の事前研修のスケジュール例

5月24日（1日目）	
10:00-13:00	・チェックイン・オープニング ・実習におけるビジョン・ミッションの共有 ・チームビルディングワークショップ
13:00-14:00	昼食休憩（チームディスカッション）
14:00-17:00	・コミュニケーション・ロールプレイ①② ・リフレクション・チェックアウト
5月25日（2日目）	
10:00-10:50	・チェックイン ・学習支援技法①②
13:00-14:00	昼食休憩（チームディスカッション）
14:00-17:00	・学習支援技法③④ ・目標設定・チェックアウト

<研修講師：森山円香（認定NPO法人 Teach For Japan 九州事業部エリアマネージャー）>

6月~2015年1月：中学校での学習支援指導、中間研修、事後研修

大学の前期修了～後期開始の時期に講義科目内でリフレクション(中間研修)を実施。更に、実習参加者による前期活動ふりかえりアンケートの内容、および前期の実習の様子を鑑み、12月に3回の事後研修を実施した。

1. 多様化する児童生徒・傷つき体験をした子どもとのコミュニケーション
ねらい：困難を抱える子どもたちについて学ぶことで、大学生による学習支援指導がもたらす意義・提供価値についてチームで考えを深める。
講師：重永侑紀氏（NPO法人にじいろCAP 代表理事）
2. 教育現場における体験を共有するためのワールドカフェ、教育に活かすファシリテーション
ねらい：対話を通して、実習における学びを言語化し、気づきを得る。
講師：山口覚氏（特定非営利活動法人日本ファシリテーション協会九州副支部長）
3. 学習する組織論
ねらい：生徒、学校、親、学生たちが互いに及ぼす影響、作用をメタ認知し、成果を上げるための組織論について学ぶ。
講師：栗原和樹氏（認定NPO法人 Teach For Japan 学習支援事業 研修統括）

以上の実習の効果を調査するため、実習に参加した学生を対象に実習前・実習後の2度にわたって質問紙調査を行った。同調査に関しては第6章で概要と結果を報告する。

第6章

長期実習参加者を対象とした実習に対する意見調査の概要と結果

冬野 美晴

1. はじめに

本稿の目的は本研究プロジェクトで試行した長期的実習の効果を知るための調査の一環として、長期実習（実習そのものの概要については第5章を参照）に参加した大学生を対象に実習前・実習後の質問紙調査を行い、その結果を分析することである。

本調査への協力者は福岡市内のある総合大学に在籍する大学生（計16名）である。協力者はいずれも実習および事前・途中・事後研修に参加しており、実習を通してどのような力が身についたと感じるかについての選択肢質問や、実習に対する意見などを実習に参加する前後において質問紙調査にて尋ねた。

2. 調査内容

本調査では、実習の効果や改善点を探るため次の各項目を調査した。調査は実習参加前と実習参加後の2度にわたって行い、実習参加による変化をt検定によって分析した。なお、アンケート実施は授業内で行ったため、当日に体調不良等で欠席した学生等もいた。t検定での分析には実習前・後の両方のアンケートに回答した協力者のデータを用いた。

まず、以下の表1に示した質問を設定し、実習前・後それぞれで、いまの自分の力についてどう感じるか5段階選択回答式（5: とてもそう思う、4: そう思う、3: どちらともいえない、2: あまりそう思わない、1: そう思わない）で評価してもらった。なお、第3・4章の若手教員および従来型実習参加者を対象とした調査と同様に、質問の調査内容として『実践的指導力に関するもの』、『本研究プロジェクトで取り上げている教育課題の一つである〈生徒の多様性の理解〉に関するもの』、『学校運営の理解に関するもの』、『コミュニケーション能力や自己管理能力など社会人基礎力に関するもの』という4つの観点から質問内容を策定した。更に、より詳しい意見を探るため、実習に対する意見を自由記述式で記入してもらった。

3. 調査結果

3.1. 実習前アンケートの結果

選択肢回答式質問について、回答からそれぞれ以下の平均値が得られた。

表1：実習前アンケートの選択式質問項目と結果 (n=13)

	質問項目	平均値
1	他のメンバーと協力して作業ができる	4.08
2	児童・生徒の学習意欲を高める工夫ができる	3.38
3	ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる	3.31
4	心身の自己管理ができる	3.77
5	児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる	3.23
6	学校行事の種類や、運営の流れの基礎を理解している	3.15
7	児童・生徒の学習用の補助教材をつくらることができる	3.00
8	マイノリティの人々への理解がある	3.92
9	児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる	3.00
10	児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる	3.54
11	教室の管理など、学級運営の基礎を理解している	2.85
12	さまざまな人とコミュニケーションがとれる	3.23
13	教材の特性を理解し適切に用いることができる	2.69
14	児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる	3.38
15	自ら課題を見つけて、解決に向けて取り組むことができる	3.46

3.2. 実習後アンケートの結果

選択肢回答式質問について、回答からそれぞれ以下の平均値が得られた。なお、実習後アンケートにおいては実習全体に対する印象を探るため質問 16・17 も尋ねている。

表2：実習後アンケートの選択式質問項目と結果 (n=8)

	質問項目	平均値
1	他のメンバーと協力して作業ができる	4.25
2	児童・生徒の学習意欲を高める工夫ができる	4
3	ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる	3.875
4	心身の自己管理ができる	4
5	児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる	4.125
6	学校行事の種類や、運営の流れの基礎を理解している	3.5
7	児童・生徒の学習用の補助教材をつくらることができる	3.625
8	マイノリティの人々への理解がある	4.125
9	児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる	4
10	児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる	4.125
11	教室の管理など、学級運営の基礎を理解している	3
12	さまざまな人とコミュニケーションがとれる	4.125
13	教材の特性を理解し適切に用いることができる	3.375
14	児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる	4
15	自ら課題を見つけて、解決に向けて取り組むことができる	4.25
16	教育や福祉について、実習前よりも関心が増した	4.5
17	実習に参加して良かったと感じる	4.875

以上の結果から、1～15 の質問項目においてすべて実習後のほうが平均値が高くなっていました。なお、1～15 の項目に関して、実習前の全項目の平均は 3.33、実習後は 3.89 となっています。

3.3. 実習前後の結果比較

以上の結果を基に、質問 1～15 について実習前後で t 検定を行ったところ以下の結果が得られた。なお、 $p < 0.05$ の項目をグレーで表示している。

表 3：実習前後比較の t 検定の結果

	質問項目	p 値
1	他のメンバーと協力して作業ができる	0.4091
2	児童・生徒の学習意欲を高める工夫ができる	0.1780
3	ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる	0.1780
4	心身の自己管理ができる	0.2285
5	児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる	0.0083
6	学校行事の種類や、運営の流れの基礎を理解している	0.1447
7	児童・生徒の学習用の補助教材をつくることができる	0.1780
8	マイノリティの人々への理解がある	0.1447
9	児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる	0.0471
10	児童・生徒の性格や個性を理解して接することができる	0.3679
11	教室の管理など、学級運営の基礎を理解している	0.5000
12	さまざまな人とコミュニケーションがとれる	0.0702
13	教材の特性を理解し適切に用いることができる	0.0515
14	児童・生徒の学力の多様性を理解し指導することができる	0.5000
15	自ら課題を見つけて、解決に向けて取り組むことができる	0.2285

以上の結果から、質問 5・9 の生徒一人一人に対する理解に関する項目について特に実習の効果が感じられていることが分かる。これは 1 年間を通して長期的に生徒と接したことによって得られた効果と考えられる。第 4 章の従来型教育実習に参加した学生を対象とした調査結果と比較すると、長期実習はやや異なる側面で効果が実感されていると言え、長期実習と従来型実習では仮にどちらも実施できた場合、相互補完的な効果が期待できると考えられる。

3.4. 実習への所感

実習後アンケート内で、実習に対する所感について意見を尋ねたところ以下のような

コメントが得られた。

<実習全般について>

- ・相手の立場になって考えることが前よりもできるようになった。グループの連携をとることの難しさを学んだ。
- ・実習前に（指導方面での）不安があった。しかし、（学生と言う立場から生徒と距離が近い）「身近さ」と（複数人で実習校へ派遣されたことから）「チーム」の力を活かした。（実習で指導したことによって）テストの点数が著しく上がった子もいたが、点数が上がったこと自体よりも、それを笑顔で伝えてくれることと生き生きとした輝きにぐっときた。
- ・勉強に対する価値観が変わった。コミュニケーション力、リーダーシップ（積極性）がついた。
- ・1年間を通して活動することで生徒とより親密な関係を築けたりチームとして団結して取り組めたと思う。自分自身も全体を見て行動できるようになったと思う。
- ・積極性や課題解決の力が身に付き、チームで物事を行うことが以前よりできるようになった。また、生徒が問題を解けるようになったときなど喜びを分かち合うことができたのでよかった。
- ・勉強を教える立場で実習を行ってきたが、生徒への言葉のかけ方やグループでの話し合いの進め方など目標にむかってチームで努力するために必要なことを逆に教わった。
- ・さまざまな生徒がいる現場の実情を知ることができてよかった。

<反省点等>

- ・引き継ぎや受け入れ校の先生との連絡等もっと密に行けたらよかった
- ・（生徒指導について）定期テスト、受験勉強などに向けては具体的な目標が決めやすかったが、平時、いまいち目標を設定する手伝いができなかった。大きな目標がなかったのでそれに向けての小さな目標を設定することができなかった。
- ・体調管理が途中でできなくなったことがあり、実習に参加できないことがあった。
- ・途中引き継ぎがうまくいかなかったときがあった。また、（通年の講義カリキュラムの期間内の実習だったため）生徒を2月までしか見ることができなかったのが心残りである。
- ・もっと頻繁に学校へ行けたら良かった。生徒からより彼らの意見を聞けたらよかった。
- ・教え方をどうすればいいかわ難しく、指導がなかなかうまくできなかった。
- ・情報共有のための時間が少なく、連絡事項の伝達が二重三重になったり、連絡抜けがあったりともうらまえてしまった。
- ・実習受け入れ先校の先生方ともっと親交を深めるべきだった。

第7章 総 括

冬野 美晴

本研究プロジェクトでは、本邦における現状の教育課題を踏まえ、多様化する児童・生徒に対応するための教員養成カリキュラムの改善を模索するため長期型学校現場実習の試行と効果検証を行った。具体的にはまず参考情報として諸外国の実習制度について調査を行った。次に長期型実習に参加した学生を対象に実習前・実習後アンケートの実施を行い、同時に比較検証材料として2~3週間の従来型教育実習に参加した学生を対象に実習前・実習後アンケートの実施、更に、既に現場で教職に就いている若手教員を対象としたアンケートの実施を行った。

まず、第1章の各国の教育実習制度に関するまとめから、調査対象の諸外国のほとんどで現状の日本の教育実習（最長2週間）よりも長い期間が設定されていることが分かった。また、いわゆるインターンシップ制度等、養成課程修了～実際に教職に就くまでの間に現場経験を積むことが求められる国も複数確認できた。

第2章では鹿児島大学の特色ある離島実習制度や、大阪府教育センターによる教志セミナー、また長期型実習の一つの形として実質的に浸透してきていると言える自治体管理の大学生学校ボランティア制度について報告した。

次に、第3章の若手教員を対象としたアンケート調査の結果からは、既存の実習は主に実践的指導力向上の側面で一定の効果があったと捉えられているが、実習期間の短さ、および内容（実習校と着任校のギャップ、実習中の書類作成にかかる時間・負担量の問題、実習内容と実際の業務のギャップ）などについて課題が指摘された。

同様に、第4章の、従来型教育実習に参加した大学生を対象としたアンケート調査の結果においても、実習中の書類作成（主に実習日誌）の負担について問題視する意見が目立った。実習日誌の作成に関しては、求められる量等の多さの問題もさることながら、手書きを求められることへの負担も大きく、IT時代に合わせた電子化などの方法も解決の一手となると思われる。

また、同アンケートの事前・事後比較では、『ひとりひとりの児童・生徒の学習上の理解度を把握できる』『児童・生徒の学習用の補助教材をつくることができる』『教室の管

理など、学級運営の基礎を理解している』等の計6項目で実習後に有意な伸びが見られた。若手教員からの指摘と同じく、従来型実習は短期間に集中的に実践的指導を行うことで指導方面での効果が見られると言えた。

第5・6章では長期型実習の概要と効果検証について報告した。1年間を通して中学校へ実習に赴き、他の実習生とチームビルディングを行いながら学生の学習支援を実施することで、『児童・生徒の多様な家庭背景を理解して接することができる』『児童・生徒の理解度に合わせた説明ができる』等の項目において実習後に有意な伸びが見られた。

学生からの所感として、チームビルディングやリーダーシップ等の面での学びが多かったという声が目立ち、社会人基礎力の養成と言う面からも長期実習の有効性が確認できた。学生が感じた反省点としては、受け入れ先校の先生方とのコミュニケーションを増やすべきだったという声が複数の学生から上がっており、本実習プログラムに限らず、長期的な学校現場実習を行う際の課題の一つになると思われる。

本実習プログラムは大学側の担当教員と近隣中学校の担当教員らとのコミュニケーションが根幹にあり実現・実施されているものであるが、システム化して実施する場合はまず官学が協働して協力ネットワークを構築していく必要があると考えられ、教育実習の課題としてよく指摘される、受け入れ校側の負担に配慮する必要がある。

しかし、そもそも、各自治体においては、学生サポーター制度・学生スクールボランティア制度等の名称で大学生が地域の学校へ学習サポートボランティアへ行く仕組みが出来ていることも多く（例・第2章で取り上げた福岡市、神戸市等）、そういった既存の取り組みを大学側が単位認定・研修（準備・リフレクション講義等）提供などによって支援するような形での実現も考えられ、長期型実習整備の可能性はさまざまなところに芽があると思われる。

本研究から、従来型実習の利点と問題点、試行した長期型実習の利点と問題点がそれぞれ見え、現状では両者はどちらかのみが優れているというよりも、それぞれ相補的な効果がありそうに観察された。今後の日本の教員養成課程において、たとえば大学2～3年次で通年の長期型実習を行い、4年次で従来型の短期集中型実習を行うなど、それぞれのメリットを生かしたカリキュラムの設定も大いに可能であると思われる。特筆すべき事項として、本調査で行ったアンケート結果では、従来型実習への参加者も、長期型実習への参加者も、全員が当該の『実習に参加して良かった・とても良かった』と回答している。

附録

学校現場体験長期実習 シラバス（案）

コースについて	<p>（対象学生） 教員養成課程履修中の学生（※特に3年次もしくは2年次を想定）</p> <p>（概要） ・受け入れ先の学校で1年間教育現場を体験する。実習に加え、事前研修・途中研修・ふりかえり研修を通して、実践的指導力や教員としての心構えを養成する。</p> <p>（目標） ・教員の業務内容や業務量および日々の業務の流れを体験的に理解する ・学校行事の流れや1年間の授業進行の様子を理解する ・授業補佐を通して実践的指導力を養う ・教員としての心構えを養い、卒業までに学ぶべきことを自己認識し、4年次の教育実習へ繋げる ・生徒の多様性を理解し、それに合わせた接し方・指導法を選択できるようになる ・さまざまな生徒・教職員・実習生と触れ合い高度なコミュニケーション能力を養う ・実際に指導を行うことや研修内でのプレゼンテーションを通して、教員としてのパブリックスピーキング能力を養う</p> <p>（評価） ・実習への取り組み状況（オンライン実習ノートに記録）：30% ・前期末と後期末のレポート：各30%、計60% ・1年間の実習終了時に行うプレゼンテーション：10%</p>
備考	<p>※受け入れ校は大学から通える範囲の小中学校（学校種別は養成課程のタイプによる）にコーディネーター（科目担当教員が兼任する可能性も想定）が依頼し決定</p> <p>※各研修はコーディネーターや組織内あるいは外部の講師が連携して実施</p> <p>※実習曜日や時間帯は受け入れ校と調整</p> <p>※実習内容については受け入れ校の担当教員らと調整（授業補佐、個別指導、教室運営補佐等が想定される）</p> <p>※体育祭等学校行事に関わる場合は、実習の回をそれに充当し、授業回数を調整</p>

	内容	概要
1	前期オリエンテーション	実習の目標と意義の確認、各自がこの実習で得たいものの自己分析
2	事前研修	教師としてのコミュニケーション
3	事前研修	学習者の学習スタイルや個性に応じた指導設計
4	事前研修	指導ロールプレイの実践
5	実習	授業見学・個別指導
6	実習	授業見学・個別指導
7	実習	授業見学・個別指導
8	実習	授業見学・個別指導
9	途中研修	各自の体験のふりかえりと意見交換
10	実習	授業補佐・個別指導
11	実習	授業補佐・個別指導
12	実習	授業補佐・個別指導
13	実習	授業補佐・個別指導
14	途中研修	各自の体験のふりかえりと意見交換
15	途中研修	教師としてのプレゼンテーションの基礎
16	後期オリエンテーション	各自が前期の実習から得たものと後期で得たいものの自己分析
17	実習	授業補佐・個別指導
18	実習	授業補佐・個別指導
19	実習	授業補佐・個別指導
20	実習	授業補佐・個別指導
21	実習	授業補佐・個別指導
22	途中研修	体験のふりかえりと意見交換(前期の学びをどう活かしているか?)
23	実習	授業補佐・個別指導
24	実習	授業補佐・個別指導
25	実習	授業補佐・個別指導
26	実習	授業補佐・個別指導
27	ふりかえり研修	体験のふりかえりと意見交換
28	ふりかえり研修	4年次の教育実習について
29	ふりかえり研修	この実習で得た体験を4年次の教育実習にどう活かすか
30	ふりかえり研修:発表会	各自が1年間の実習を通して得た学びについてプレゼンテーション

執筆者担当一覧

■冬野 美晴 [第2～7章]

(九州大学 芸術工学研究院 コンテンツ・クリエイティブデザイン部門 助教)

■森山 円香 [第2章、第5章]

(Teach For Japan 九州事業部 エリアマネージャー)

■木村 栞太 [第1章]

(九州大学 教育学部)

■高崎 俊輔 [第1章]

(九州大学 教育学部)

■総合的な教師力向上のための調査研究事業実施報告書

『長期教育実習と実習フォロー研修の試行と効果検証：
実践的指導力養成に向けて』

■発行日：平成27年3月末日

■発行担当：冬野 美晴（九州大学）

■印刷所：ミドリ印刷