

## 教育実習研究に関する先行研究整理と今後の展望

### —教育実習生の意識に着目して—

高橋 俊樹

#### 1. はじめに

教育実習<sup>1)</sup>は、教員免許取得において必須の項目であり、教員養成カリキュラムにおける重要な役割を担っている。同時に、戦前戦後を通じて実習内容の拡大はあっても大きく変化することはないカリキュラムである。一方で学術面では、教育実習を題材とする研究の多くが教育実習生の意識の変化や力量向上などの実践的な視点に着目しており、教育実習それ自体が持つ理念や社会的影響といったマクロな視点から焦点を当てる研究は微小であった。

このような教育実習に関する研究群の中で、戦後最初の基礎理論的研究として位置づけるのが藤枝(2001)であり、それに続く主要な研究として岩田(2021)が挙げられる。藤枝は、既存の教育実習研究に対して「先行研究の多くは、現に当面している課題への対処に研究の主眼が置かれており、ほとんどが単発的・断片的な研究」であって、「研究に体系性・発展性が必ずしも認められない」ことに言及した(p3)。また岩田は、教育実習生が大学と実習校のギャップや実習指導教員への意向の付度を行うことで、「働き過ぎ」の再生産構造の構築を招いていることを示し、教育実習が持つ社会的影響に言及した。このように藤枝・岩田の両者は、教育実習についての個別具体的な諸問題を検討するこれまでの断片的な実践研究から離れ、教育実習の理念の再検討及び、教育実習をマクロな視点で捉えている点で大きな意義があった。さらにこれらの論文は、今後の研究に対して断片的な実践研究と教育実習の在り方や理念に関する研究を接続することを期待した論文であるとも捉えられる。

しかし藤枝や岩田の期待とは裏腹に、後続の研究の多くは実践に焦点化しており、教育実習生の力量形成と意識変容に関する研究の二軸に分類される傾向にあった。規範や理念に関する検討は不十分であるものの、実践に対する重要な示唆をもたらす知見が蓄積されていることが、これまでのレビュー論文から明らかになっている。例えば米沢(2008)は、実習生の力量形成に焦点を当てた研究をレビューしており、教職志望学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という知見を明らかにしている。また中川ら(2021)は、論文データベース(CiNii)を用いてタイトル、キーワードのいずれかに「教育実習」が含まれている研究を網羅的に検索し、教育実習研究の過去・現在・未来と3フレームに分け、教育実習研究の動向を検討している。この論文では、教育実習研究のこれまでの課題として、①教育実習生の成長を児童・生徒の変化から見る視点②教育実習の成果の検証に関する視点③指導教員の視点に関する視点④学校・大学・教育委員会の連携に関する視点がそれぞれ欠如していることが明らかになっ

た。しかしこれらの論文では、力量に関する研究は照射されているものの、もう一つのメインストリームである教育実習生の意識について十分に知見が整理されているとは言い難い。そこで本稿は、教育実習生の意識に関する先行研究を整理する。意識と力量で二分化される実践に関する研究を横断し、さらに教育実習そのものの理念や規範と実践研究を架橋するための視座を提供し、今後の教育実習研究の展望について議論を行う。

## 2. 教師にかかわる意識に着目した先行研究整理

教育実習生の意識研究は大別すると、教職意識と子どもへの意識の二つが検討されている。前者は、教師を目指す学生が持つ志望度や教職へのイメージ、自己効力感などの総称である。後者は、子ども観といった、子どもへの価値観の在り方を示すものである。以下では、①教職意識に関する研究<sup>2)</sup>、②子どもに対する意識研究の二つの視点から先行研究をレビューする。

### (1) 教職意識に関する研究

今栄・清水(1994)は、教育実習が志望動機に与える影響として、動機を強める学生の方が動機を弱める学生よりも多いことを示し<sup>3)</sup>、実習を通じて、教職観が構築されていくことを明らかにした。しかし、教育実習が志望度にもたらす影響は、学年や実習の回数によっても異なる。学生の教職意識の形成過程を縦断的に調査した久保(2011、2012)は、3年次と4年次の実習について調査し、以下の点を明らかにした。まず3年次には教育実習を通じて、教師効力感を実感することで教員志望度が上昇しており、一方で実習での失敗体験や失望(ネガティブな気づき)が教職への適性を再考する機会となって、教員志望度を低下させる要因となっていた。しかし、4年次には、教育実習が「果たすべき課題」から「学べる機会」へと変化したように、教員志望度を低下させるような変化は見られなかった。このことから、教育実習生を一括りに捉えるのではなく、対象の実習時期による区分けを行いながら研究を行う必要があることが分かる。

加えて今栄・清水の研究で見られたように、教育実習は一概に実習生の教員志望度を強めているとは言い難い。中には、自身の能力や適性があっていないと感じて、教職進路を絶つ学生もいる。若松(2013)は、このような教職志望を諦める学生に着目し、教職について楽観的に捉えられないことを理由に、実習を通じた受け入れられない側面の把握が過大に評価されていることを要因として挙げた。一方で、教員を選択する学生は、教育実習での経験からの魅力や手ごたえが不安感を上回り、教師生活への順応可能性を見出していることを明らかにした(若松 2017)。教育実習を経験し、今後教師になる自分の展望を描くことが可能であったかどうかを教師への道を選択することに大きくかかわる結果となっていた。

また、先の久保(2011、2012)が指摘したように、教員志望度に与える影響には、教師効力感が影響している。春原(2007)は教育実習を通じた実習生の教師効力感の変化を調査し、学校種によって異なる効力感が形成されていることに言及している。実習先が小学校である実習生に関しては、

「学校管理・運営効力感」「教授・指導効力感」「子ども理解・関係形成効力感」について上昇し、中学校の実習生に関しては、「教授・指導効力感」のみが上昇していた。中学校での実習においては、授業に焦点を当てたものが多く、小学校でのクラス運営や他教科を取り扱う授業実習が多いため、このような違いがあると推測される。一方で、学校種を問わず、「教授・指導効力感」の上昇している所には着目すべきである。日本の教育実習は、短期集中型で授業を重視する特徴がある。したがって、実習中に重視される授業実践の経験が、授業づくりや教授イメージに貢献し（羽野・堀江 2002、越智・磯崎 2020）、教師効力感を高めていると考えられる。

以上を整理すると、教職意識の研究では、実習を通じた実習生の志望度や教職観の変化に着目し縦断的な研究を通じて年次によって実習への捉え方が変容していくこと、そして教職の選択・棄却に関して教職観が深く関係していることが示唆されている。

## (2) 子どもに対する意識研究

子どもへの価値観を表す子ども観は、実際の教育現場を初めて経験する実習生にとって重要な意識である。同時に、子ども観は絶えず揺れ動き、変化するものであると考えられる。吉田・佐藤 (1991) は、実習前後における教育実習生の子ども観の変容を明らかにした。実習生は、実習前には子どもを楽観的に評価する一方、実習が始まって2週間後には子どもへの対応の困難さに直面することで悲観的で厳しい評価に変化し、実習後には、改めて子どもへポジティブな再認識をおこなっていることが明らかになった。しかし、吉田・佐藤は、実習中における子どもへの厳しい評価も一定の効果を持っていることを指摘している。思い通りにいかない子どもの厳しさを理解するという「ネガティブな揺れ」に関しては、教育実習が効果的な影響を与えていると述べられている。吉田・佐藤の論文では、教育実習中の微細な意識の変動は明らかになっていないが、教育実習が子どもへの意識に影響を与えていることは認められるだろう。

ただし、実習を通じた子ども観の変容は、直ちに教室での実践に影響を及ぼすとは言い切れない。教育実習の有無によって、子どもへ向ける視線に明確な違いがなかったという結果もある（篠田・山本・松村 2022）。教師の経験年数が授業での思考様式に関連していること（佐藤・岩川・秋田 1991）を踏まえると、教育実習による子ども観の変容と実践における振る舞いの変化との関連について、今後深く検討する必要がある。そういった意味でも、子どもへの意識がどのように構築され、どの場面で芽生えるのかは今後の研究で焦点を当てていくことが求められる。実習生の実践での振る舞い方に関する論文として着目しておきたいのが、教育実習研究の中でも稀なエスノグラフィー研究を行った、小林 (2004) である。小林は、教育実習中の学生の清掃時に着目することで、それまで明らかにされてこなかった教育実習生の持つ不安や教職観に基づいた様々な振る舞い方を明らかにし、指導を放棄する学生や、活動自体を放棄する学生といったありのままの教育実習生を描いている。このように実習中の学生に焦点を当てることで、実習生の持つ意識が具体的行動に反映されている様子を確認することを可能にしたのである。

子どもへの意識に焦点を当てる研究について整理すると、子ども観は教育実習中の経験から揺れ

動き、柔軟に変化していくものであることが分かった。また、教育実習の影響として、子ども観の変容が実践に影響を及ぼす点については、直ちに影響を及ぼしているとはいえ、実習経験と子どもへの意識の関連、および実践への波及効果については未だ研究の余地があるといえる。

### 3. 今後の教育実習研究の展望

前章では、教育実習生の意識に着目した研究を①教職意識に関する研究、②子どもに対する意識研究の二つに分け、先行研究レビューを行った。教職意識に関する研究では、教員志望度に関わる教師効力感に関する研究や教師の選択に関する研究が主に挙げられ、そこでは、教育実習の年次や教師への適正の捉え方によって教育実習への取り組み方や向き合い方に変化があることが分かった。子どもに対する意識に関する研究レビューでは、子ども観が教育実習を通じて揺れ動く柔軟なものである一方、子どもへの実践での振る舞い方が変化することは明らかにされていないことが分かった。こうした先行研究群に見られる課題を克服し、さらに意識と力量および、実践と理念で分断されてきた教育実習研究を架橋すべく、今後の研究の展望を2点述べる。

#### (1) 一枚岩的な教育実習生像の見直し

教育実習研究に関する問題点として、教職意識に関して教育実習前の学生を一概に捉えていることが挙げられる。久保（2011、2012）は、年次によって実習生を区別し、各年代の実習生の特徴を明らかにしてきた。しかし、そこでの実習生は、実習を自身の「学べる機会」と認識し、実習へ「前向き」に取り組む（教育実習生）として描かれていた。こうした一枚岩的な教育実習生像は、教育実習生全体が教員志望である前提のもと成り立つ。教員養成系の大学では、教員免許の取得が卒業要件であることも多い。しかし、実際には教員養成系大学ではイレギュラーな一般就職するマイノリティな学生も、一概に実習に前向きな（教育実習生）として捉えられてきた。そうしたマイノリティな学生にとっては、教育実習が「通過儀礼的」なものである可能性を捨象してきた。今後の研究においては、様々な教職意識をもった教育実習生に焦点を当てる研究が、〈教育実習生〉をより豊かに描き、実習生の実態の把握を可能にすると考えられる。さらに、ここでいう実習生の実態は養成段階における多様性に留まらない。太田（2012）は予期的社会化に着目し、教職に就く学生にとって生徒時代の学校経験がどのように影響しているのかを明らかにした。学生にとっての生徒時代における指導的な振る舞いを期待されたリーダー経験が教員志望の大きな要因となっていた。こうした養成以前の段階と養成段階をつなぐ研究は、実習生に縦断的にアプローチする一つ的手段であり、実習生の実態把握に貢献すると考えられる。

#### (2) 教育実習を通じた実習生の意識の変化

教育実習を通じた実習生の意識の変化に関する研究への今後の展望として、新たなリサーチクエスションを提示したい。それは、「教育実習を通じた意識形成は、直線的な変化に終始しているの

か」という問いである。先行研究レビューで述べられている教育実習前後での意識への先行研究は、「教育実習前の学生」と「教育実習後の学生」をそれぞれ一面的にしか捉えていないと思われる。唯一、実習中の意識の変動を調査した吉田・佐藤（1991）も、実習前・中・後という3時点での変化を折れ線のグラフで捉えたが、実習中の出来事によって生じる学生の意識の紆余曲折については十分に表現できているとは言い難い。小林（2004）の教育実習現場におけるエスノグラフィーでは、実習生が日々生徒の反応に対応し、悩み、試行錯誤しながら教育実習に臨んでいる実習生の様子が確認された。そういった子ども観や教職観が揺れ動く学生に焦点を当てると、実習生の事前事後を分析することは、教育実習という大きな枠組みの局所的な部分理解に過ぎない。総じて、質問紙上の実数値としてのデータは拾えているものの教育実習中に教育実習がどういった影響を及ぼしているのかはブラックボックス化しているといえる。今後は、教育実習中にフォーカスを当てた、ミクロな視点からの考察をする必要があると考えられる<sup>4)</sup>。

#### 4. おわりに

本稿では、教育実習生の意識に着目した先行研究をレビューし、今後の教育実習研究における展開を記した。今後の展望として、一枚岩的な教育実習生像を問い直すこと、教育実習中の意識の変化に焦点を当てた研究を行うことを挙げた。

教育実習研究が盛んに行われてこなかったところには、教育実習特有の研究の困難さが存在すると推測されるのも確かである。教育実習は2~4週間という短い期間であるということ、教育実習生は教員採用試験も控えていることから、教育実習生自体が多忙である場合が多く、時間を大きく割くこととなる事前事後調査が難しい点が挙げられる。こういった困難を克服するためにも、教育実習生の多忙に焦点を当てた研究を通じて、これまでブラックボックス化してきた教育実習の解像度を高め、実習生の実態を明らかにしていくことが求められるだろう。

今、教師の職業的性格の在り方が大きく変わろうとしている。例えば、働き方改革に伴う勤務時間の厳守や部活動業務の縮小といった「子どものため」といって過剰に行われてきた業務を削減するような動きである。しかし、2週間の教育実習で実習生が課される授業準備は、教員になった際の過剰な業務に慣れさせるカリキュラムといっても過言ではない<sup>5)</sup>。教員養成レベルで教師的性格の在り方を見直さない限り、「働く教師の再生産」は今後も続いていくであろう。

藤枝は、「どのような教師をいかにして育てるかという教師教育の中心テーマは、そのまま教育実習問題を考えていく場合のコアを形成する」（藤枝 2001, p1）と述べている。「どういった教師を育成したいのか」という理念と「どういった教師が育成されているのか」という実践レベルでの研究を重ね合わせていくことが教育実習研究の新たな一端となるだろう。

## 〔注〕

- 1) 教育実習は、教育職員免許法施行規則第 6 条であり、校種別に 2～4 週間の指導と教育実習前後の指導が教員免許取得における規則となっている。また、湯藤が定義するように、教育実習とは『大学において学習した教育理論や技術などを用いながら、教育現場における児童生徒との直接的なかかわりの中で、理論と実践との統合を試みながら省察 (reflection) する過程』(湯藤 2019, p93) とした。
- 2) ここでの「教職意識」は、教育実習生が教職を志望する意識のことを示す。論文によって、「教職志望度」や「教職の選択」といった同義的表現が多数並ぶが、ここでは一括して「教職意識」と表す。
- 3) 今栄・清水 (1994) は、事前事後測定法から教育実習が教員志望動機に影響する状況を明らかにすることを目的として研究を行っていた。ここでは志望動機の強さを、「教員にしか就職を考えていない」「主として教員志望だが条件がよければ会社でもよい」「教員・会社どちらでもよい」「主として会社・官庁志望だが、それが駄目なら教員でもよい」「会社・官庁しか就職は考えていない」「就職しない」の 6 件法での調査であった。
- 4) 深見・木原 (2004) は、他者との関わりから教育実習生の実践イメージが変わる様子を、メタファー法を用いて明らかにした。そこでは、指導教員と他の教員の授業の対照性から「授業」イメージに混乱が生じ、実習が終わったある程度の期間で葛藤が解消され「授業」イメージが再構成されていた。この研究は、事前事後質問法では明らかにできない、教育実習中の「授業」イメージの混乱も描くことが可能であった。
- 5) 姫野 (2003) は、授業実習に 2 週間で 5 時間もかけない学生もいる中で、20 時間以上、中には 50 時間行う学生もいて分散していることが明らかにした。指導案の作成に毎時間かけている生徒は 33.0%、授業準備に 3 時間以上かける生徒は 34.1%と実習期間中には長時間労働している姿を明らかにしている。

## 〔文献〕

- 深見俊崇・木原俊行 (2004) 「他社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』 28 (1), pp69-78.
- 藤枝静正 (2001) 『教育実習学の基礎理論研究』 風間書房.
- 羽野ゆづ子・堀江伸 (2002) 「教員養成系学生における授業実習経験による『教材』メタファーの変容」『教育心理学研究』 50, pp393-402.
- 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, pp98-108.
- 姫野完治 (2003) 「教育実習の実態に関する基礎研究——教職志望学生への質問紙調査を通して——」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』 25, pp89-99.
- 今栄国晴・清水秀美 (1994) 「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」

- 『日本教育工学会雑誌』17(4), pp185-195.
- 岩田康之(2021)『教育実習の日本の構造 東アジアの諸地域との比較から』学問社.
- 小林淳一(2004)「教育実習生の清掃指導における行動様式に関する事例調査」『学校教育研究』19, pp134-147.
- 久保順也(2011)「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(3)」『宮城教育大学紀要』46, pp183-202.
- 久保順也(2012)「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(4)」『宮城教育大学紀要』47, pp295-305.
- 中川麻衣子・濱本想子・辻亮太・教敦其格(2021)「わが国の教育実習における特質と展開に関する歴史的検討」『日本教科教育学会』43(4), pp13-23.
- 越智拓也・磯崎哲夫(2020)「教育実習生の理科授業に対する認識の変容——pedagogical content knowledgeを視点として——」『日本教科教育学会誌』43, 2, pp1-9.
- 太田拓紀(2012)「教職における予期的社会化過程としての学校経験」『教育社会学研究』90, pp169-190.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美(1991)「教師の実践的思考様式に関する研究(1): 熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』30, pp177-198.
- 篠原裕文・山本剛・松村京子(2022)「教育実習経験は学生の授業中の子どもに向ける視線や気づきに影響するか? ——教育実習経験学生と未経験学生の視線分析研究から——」『教育実践学研究』23, 2, pp1-13.
- 若松養亮(2013)「教員養成学部生における教職の選択・棄却に伴う阻害的要素への対処」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』63, pp139-153.
- 若松養亮(2017)「教員養成学部4年生次における教職選択・棄却の意思決定」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』67, pp219-229.
- 米沢崇(2008)「我が国における教育実習の課題と展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要』57(1), pp51-58.
- 吉田道雄・佐藤静一(1991)「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』15(2), pp93-99.
- 湯藤定宗(2019)「第6章 教育実習と介護等体験」『新教職概論 赤星晋作編著』学問社, pp93-108.