

教職志望意識の変化と教育実習中の活動内容

櫻田 裕美子

【要 旨】

本稿では、一般大学学部における教育実習を対象としたアンケート調査から、教育実習前後の教職志望意識の変化と、教育実習中の活動内容との関係を検討した。5つの仮説を検討する方法で分析を進めた結果、教育実習後に教職志望意識が高まった群は生徒とのフォーマルな活動としてのお別れ会を経験していることが明らかとなった。しかし、それ以外の仮説についてはいずれも棄却された。

【キーワード】

教育実習 教職志望意識 教員養成

1. はじめに

本稿は、一般大学学部における教育実習生を対象としたアンケート調査の結果から、教職志望意識の変化と教育実習中の活動との関係を明らかにすることを目的としている。

教員養成における教育実習の役割について、山崎（2002）は教育学部を卒業し教職に従事する者を対象とした調査において、「自分の職業として教職を心に決めた一番大きなきっかけ」として「教育実習の経験」が一定数影響を与えていることを明らかにしている。

しかしながら、これまでの先行研究は、教育実習前後の変化をとらえるだけでどのような要因が変化に影響を与えているのかについては明らかにしてこなかった。そのような状況の中で、教育実習中の経験に着目した研究が散見されるようになってきた。例えば、米沢（2008）は、教育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検討し、指導教員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、子ども理解や教師としての力量を形成する傾向にあることを明らかにしている。この米沢（2008）の研究は、教育実習での経験と効果を検討したものであり、これまでブラックボックスとされていた教育実習が教員としての力量形成に果たす役割について明らかにした点で大変意義のあるものである。他方で、山崎（2002）や米沢（2008）をはじめとする多くの教育実習に関する先行研究は、その対象が国立教員養成系大学学部の学生がその附属小学校で行った実習を対象にしている点に課題がある。教員養成系大学学部という教員養成を主とする機関に所属する学生が初等教育段階である小学校で行う教育実習を、中学校や高校といった中等教育段階まで含めた教育実習研究の成果として一般化するには問題がある（櫻田2020, 2021, 2023）。

このような問題意識の中、櫻田（2019a, 2019b, 2020, 2021）は中等教育段階に注目し、中学校・高校の教員の主な養成機関である一般大学学部の教職課程を履習する学生の教育実習について、実態を検討してきた。例えば、櫻田（2019a）では、教育実習の経験を観察実習（講話、

授業観察)、参加実習(ショートホームルーム(以下、「SHR(朝の会帰りの会)」と称す。)、ロングホームルーム(以下、「LHR」と称す。))、授業実習以外の取組(部活動、学校行事等)、授業実習及び研究(査定)授業・反省会の経験頻度や取組の程度等を検討し、教育実習生による多様性の大きさを明らかにしている。また櫻田(2019b)では、教育実習に向けた事前の準備状況、実習校の状況(教育実習校の教員の様子)、教育実習中の経験(実習中に関わる他者との関わり)、教育実習の効果(社会人としての能力・授業に関する能力・教員として必要な能力の伸長)、教職志向性(教職志望意識、教員採用試験受験への姿勢、進路)について、その実態を明らかにした。

さらに櫻田(2023)では、教育実習前後の教職志望意識の変化と教育実習の効果・経験の関係を検討した。教育実習前と比べて実習後に教職志望の意識が高まったグループを「教職志望向上群」、教育実習前と比べて実習後に教職志望意識が低下したグループを「教職志望低下群」とし、教育実習の効果(社会人としての能力・授業に関する能力・教員として必要な能力の伸長)と教育実習中の経験(実習中に関わる他者との関わり)から捉えた。分析の結果、教育実習中に関わった他者(指導教員、指導教員以外の教員、他の実習生、生徒)との関わりからの視点から捉えた教育実習の経験と教職志望意識の変化の関連において、指導教員、指導教員以外の教員との関わりと教職志望意識の変化に関連があることが明らかにされている。教育実習後に教職志望意識が高まったグループは、低下したグループに比べて指導教員と良好な関係にあり、指導教員から実習生に寄り添った指導を受け、実習遂行のサポートや他者(指導教員以外の教員や生徒)との関わりを促す支援を受けたと感じていた。さらに指導教員以外の教員との関わりや指導においても、教職志望度の高まりや低下との関係性が確認されている。

以上のように櫻田(2023)では、特に教育実習前と後の教職志望度の変化と教育実習中に関わる他者との関わりとの関連について明らかにした。ここで新たに疑問が浮かぶ。教育実習中に行う授業実習や授業実習以外の取組といった教育実習中の活動が教職志望度とどのような関係にあるのだろうかということである。

そこで本稿では、教育実習中の活動を、講話(総時間数)、観察実習(観察総時間数、指導教員・担当学級・実習教科・実習教科外・その他の授業観察時間数)、授業実習(開始時期、回数、同じ内容の授業の回数)、授業実習以外の活動の取組(部活動・生徒会活動・学校行事等)から捉えて教職志望意識の変化との関係を検討していく。

2. 調査の概要

2-1. 対象者

本稿では、全国29大学学部の協力を得て行った「教育実習生の経験・意識に関する調査」の結果を用いる¹⁾。同調査は、2018年7月から12月まで、各大学学部4年生の教育実習経験者を対象に行った(回収サンプル742)。

今回の調査は、櫻田(2023)と同様に、2段階に分けて分析対象者を抽出している。その方法は、第一段階としてサンプルのうち①回答が不十分だったもの(サンプル数7)、②教員養成系大学1校(サンプル数7)、③養護教諭として教育実習を行った者(サンプル数5)を除外した。

第二段階では、教育実習前と後で教職志望意識が変化しなかった者を除外した。アンケート調査では、「E 教職意識の変化や進路」の中で、「教育実習前と教育実習後でのあなたの教職志望に対する意識は、以下のどれにあてはまりますか?」という問いを立て、「実習前」と「実習後」それぞれについて「教職志望」「教員は選択肢の1つ」「教員志望ではない」から1つ選択してもらうように求めた。「実習前」の回答と「実習後」の回答をクロス集計した結果から、教育実習

前と後の回答が同一である者を対象から除いた（サンプル数526）。

以上の手続きを経て、今回の分析の対象となったのは教育実習前より教育実習後に教職志望意識を高めた者と、教育実習後に教職志望意識を低下させた者である。本稿では櫻田（2023）と同様に、前者を「教職志望向上群」、後者を「教職志望低下群」と称する。表1は、教育実習前後の教職志望意識の変化を表したものである。表中において、枠を太い罫線で囲んだ部分が「教職志望向上群」のサンプルとなる。その数は、教育実習前に「教員は選択肢の1つ」を選択し教育実習後に「教員志望」を選んだ46、教育実習前に「教員志望ではない」を選択し教育実習後に「教員志望」を選んだ4、同じく教育実習前に「教員志望ではない」を選択し教育実習後に「教員は選択肢の1つ」を選んだ44の、計94である。次に、表1の中で網掛けをした部分が「教職志望低下群」のサンプルとなる。教育実習前に「教員志望」を選択し教育実習後に「教員は選択肢の1つ」を選んだ44、教育実習前に「教員志望」を選択し教育実習後に「教員志望ではない」を選んだ8、そして教育実習前に「教員は選択肢の1つ」を選択し教育実習後に「教員志望ではない」を選んだ47の、計99である。「教職志望向上群」94と「教職志望低下群」の99を合わせた193が、本稿の分析に用いるサンプル数となる。

表1 教職志望意識の変化

(人)

		教育実習前			合計
		教員志望	教員は選択肢の1つ	教員志望ではない	
教育 実習後	教員志望	315	46	4	365
	教員は選択肢の1つ	44	143	44	231
	教員志望ではない	8	47	68	123
合計		367	236	116	719

2-2. 属性

本稿の分析対象者193名の属性を確認する²。表2は、分析対象者の実習校について示している。設置者は「国立・公立」が73.4%と7割を超えており、実習校種は「高校」が63.7%、「中学校」が36.3%を占めある。実習期間は「3週間」が6割を超える（61.7%）。実習校が「母校」であるという者が9割を占めている（90.7%）。実習期間中、控室として使用した場所は「実習生控室」が59.9%と最も割合が高く、「職員室」（23.4%）、「その他」（16.7%）と続く³。

表2 実習校

(%)

設置者	国立・公立	私立	合計	
	73.4	26.6	100.0 (192)	
実習校種	中学校	高校	合計	
	36.3	63.7	100.0 (193)	
実習期間	2週間	3週間	4週間	合計
	35.2	61.7	3.1	100.0 (193)
実習校	母校	母校以外	合計	
	90.7	9.3	100.0 (193)	
控室	職員室	実習生控室	その他	合計
	23.4	59.9	16.7	100.0 (192)

カッコ内は人数。

3. 仮説の設定

本稿では分析に際して、以下の5つの仮説を設定する。

(1) 教職志望度が高まった者は、講話の時間を多く得ていた。

講話は、一般的に教育実習開始日から数日間行われる。校長・教頭といった管理職や、教務・進路指導や生徒指導など様々な校務分掌を担当する教員、養護教諭などが教育全般や実習校について説明を行う。これらの話を聞くことにより、実習生は教育や学校の実態や意義を学びとり、教員への意欲を高めると考えられる。

(2) 教職志望度が高まった者は、授業観察（見学）の時間を多く得ていた。

授業観察（見学）は、実習生が自身で授業実習を始める前、さらには授業実習を行っている間にも行われる。指導教員が行う授業や指導教員以外の教員が行う授業（実習教科の授業、HR・授業担当クラスで行われる他の教科の授業等）などを観察し、実習生は授業の流れや発問の仕方を学び、生徒の状況を把握する。このような機会をたくさん得た学生は、教職への意欲を高めると考えられる。

(3) 教職志望度が低下した者は、授業実習（教科）を多く経験していた。

教科の授業実習は、教育実習の中心的な活動である。授業実習（教科）を行う回数は、実習校の状況や指導教員の意向等で決まる。例えば、小規模校で学級数が少ない学校では必然的に授業実習（教科）を行うことができる機会が限られるし、指導教員が「授業はすればするほどうまくなる。」と考えるような場合には積極的に授業実習（教科）が設定される。授業実習（教科）は体験貴重な機会ながら、教材研究など準備が心理的・時間的に大きな負担となりえる。このような状況から、授業実習（教科）を多く経験した学生は多忙となり教職への意欲を低下せると考えられる。

(4) 教職志望度が高まった者は、フォーマルな生徒との関わりが多かった。

生徒との関わりは、教育実習において重要な活動である。櫻田（2023）では、教職志望向上群の方が教職志望低下群に比べて生徒と休憩時間などに一緒に遊んだと答えた割合が有意に高かったことが明らかになっている。ここから生徒は教育実習生の教職志望度に一定の影響を与えることが考えられる。授業以外にも実習生が生徒とフォーマルに関わる機会はある。教育実習開始時の挨拶（はじめの会）や教育実習終了時の挨拶（お別れ会）である。さらには、参加実習（SHR、LHR）も授業実習以外に生徒と関わるフォーマルな機会といえる。これらの、授業以外でも教員としての関わりを持つ状況が多いほど、教職志望度を高めると考えられる。

(5) 教職志望度が高まった者は、授業実習以外の取組に積極的に関わっていた。

教育実習生の中心的な活動は授業実習であるが、それ以外にも学校で行われる様々な取組に関わる場面がある。部活動、生徒会活動や学校行事といった特別活動、給食指導や清掃指導といった授業を離れたところでの指導場面、提出物の点検等の活動に積極的に関わった者の方が、教員としての役割を多く経験することになり、教職への意欲を高めると考えられる。

4. 分析結果

以下、各仮説について検討していく。

4-1. 仮説（1） 教職志望度が高まった者は、講話の時間を多く得ていた。

まずは、教育実習前後での教職志望度の変化と講話の回数との関係について検討する。表3は

講話の時間数について問うた結果について、平均値の差の検定を行ったものである。

分析の結果、教育実習前後での教職志望意識の変化と講話の時間に違いがないことが明らかとなった。「教職志望向上群」の講話時間数は4.78、「教職志望低下群」は3.94と、「教職志望向上群」の方が平均時間数が多かった。しかし、両者間に有意な差は確認されなかった。

以上の分析から、「教職志望度が高まった者は、講話の時間を多く得ていた」という仮説は棄却された。

表3 講話の回数

(回)

	教職志望向上群	教職志望低下群
講話の回数	4.78	3.94

4-2. 仮説(2) 教職志望度が高まった者は、授業観察(見学)の時間を多く得ていた。

次に、教育実習前後での教職志望度の変化と、授業観察(見学)の関係について検討したい。表4は、授業参観(見学)の時間に関して、観察(見学)の時間と共にその内訳(指導教員が行う授業、担当学級で行われる授業、実習教科の授業、実習教科外の授業、その他の授業)についてそれぞれ尋ねた結果について、平均値の差の検定を行ったものである。

分析の結果、教育実習前後での教職志望意識の変化と授業観察の時間に違いがないことが明らかとなった。いずれの項目においても、「教職志望向上群」と「教職志望低下群」の間に有意な差は確認されなかった。

観察(見学)の時間数は、「教職志望向上群」が18.33時間、「教職志望低下群」が19.04時間と「教職志望低下群」の方が若干長く、他に「指導教員が行う授業」「実習教科外の授業」でも同様の傾向がみられる。他方「担当学級で行われる授業」、「実習教科の授業」と「その他の授業」では「教職志望向上群」の時間が「教職志望低下群」より長くなっている。

しかしながら、いずれにおいても両群の間に有意な差は確認されず、仮説「教職志望度が高まった者は、授業観察(見学)の時間を多く得ていた」は棄却される結果となった。

表4 授業観察(見学)の時間

(時間)

	教職志望向上群	教職志望低下群
観察(見学)時間数	18.33	19.04
指導教員が行う授業	6.86	7.99
担当学級で行われる授業	3.89	3.40
実習教科の授業	7.99	7.49
実習教科外の授業	4.51	5.14
その他	1.78	1.11

4-3. 仮説(3) 教職志望度が低下した者は、授業実習を多く経験していた。

教育実習前後での教職志望度の変化と、授業実習との関係を検討してみよう。ここでは、教科の授業実習開始時期と授業実習(教科)の回数、同じ授業内容の授業(教科)の回数について取り上げる。

表5中の「授業実習(教科)開始時期」は、教育実習の何日目に授業実習(教科)がスタートしたのかを問うた結果について、平均値の差の検定を行ったものである。また「授業時間(教科)の回数」は、研究(査定)授業の回数を含む教科の授業回数の記入を求めた結果について、平均

値の差の検定を行った結果である。最後に、「同じ内容の授業の回数」は、質問紙に「例：同じ内容の授業を複数回実施したことが「1度」ある場合には、「1回」とカウント。」と注を付け、同一内容の授業（教科）を何回実施したかを尋ねた結果について、平均値の差の検定を行ったものである。

分析の結果、授業実習（教科）の開始時期、回数、同じ内容の授業の回数、いずれにおいても教育実習前後での教職志望意識の変化との間に違いはないことが明らかとなった。授業時間（教科）の開始時期は、「教職志望向上群」が5.60日目、「教職志望低下群」が5.35日目であり、「教職志望低下群」の方が実習の開始時期が早かったことがわかる。授業実習（教科）の回数は、「教職志望向上群」が12.26回、「教職志望低下群」が12.13回と、「教職志望低下群」の方が値が低かった。同じ内容の授業の回数では、「教職志望向上群」が3.08回、「教職志望低下群」が2.69回と「教職志望向上群」の方が値が高かった。

しかしながら、いずれの項目においても有意な差は確認できず、「教職志望度が低下した者は、授業実習を多く経験していた。」という仮説は棄却された。

表5 授業実習（教科）の開始時期、実施回数

	教職志望向上群	教職志望低下群
授業実習（教科）開始時期（日目）	5.60	5.35
授業実習（教科）の回数（回）	12.26	12.13
同じ内容の授業の回数（回）	3.08	2.69

4-4. 仮説（4） 教職志望度が高まった者は、フォーマルな生徒との関わりが多かった。

教育実習前後での教職志望度の変化と、生徒との授業実習（教科）外でのフォーマルな関係を検討する。ここでは、フォーマルな関係を、教育実習の最初に行われる対面式、最後に行われるお別れ会、さらには参加実習としての SHR（朝の会帰りの会）、LHR から捉える。

表6は、教職志望度の違いと対面式とお別れ会の実施の有無についてクロス集計を行った結果である。

分析の結果、教育実習後に教職志望意識を高めた群は、低下させた群に比べてお別れ会の経験率が高かったことがわかった。対面式については、その実施の有無と教職志望意識の変化の間に有意な差はみられなかった。他方、お別れ会では、「実施された」と回答した者の値が「教職志望向上群」は57.6%、「教職志望低下群」は42.4%で、「教職志望向上群」の方が有意に高い。

表6 対面式、お別れ会の実施

（%）

		教職志望向上群	教職志望低下群	合計	
対面式	実施された	50.5	49.5	100.0 (105)	
	実施されなかった	45.9	54.1	100.0 (85)	
	合計	48.4	51.6	100.0 (190)	
お別れ会	実施された	57.6	42.4	100.0 (99)	*
	実施されなかった	39.8	60.2	100.0 (93)	
	合計	49.0	51.0	100.0 (192)	

* : $p < 0.05$ 。カッコ内は人数。

次に表7は、SHR（朝の会帰りの会）の開始時間、SHR（朝の会帰りの会）の回数、そしてLHR

の回数を尋ねた結果について、平均値の差の検定を行ったものである。

分析の結果、教育実習前後の教職志望意識の変化と、SHR（朝の会帰りの会）の開始時期、SHR（朝の会帰りの会）の回数、LHRの回数ではいずれも明確な差は確認できなかった。両群の値を確認すると、「SHR（朝の会帰りの会）の開始時期」は、「教職志望向上群」が3.83日目、「教職志望低下群」が3.81日目である。「SHR（朝の会帰りの会）の回数」は、「教職志望向上群」が15.73回、「教職志望低下群」が15.98回。さらに、「LHRの回数」は、「教職志望向上群」が1.56回、「教職志望低下群」が1.66回であり、両群の数値に違いはあまりなく、またいずれの項目においても有意な差は確認されない。

以上の結果より、「教職志望度が高まった者は、フォーマルな生徒との関わりが多かった」という仮説は、お別れ会の実施の有無にのみ支持され、その他の対面式、SHR（朝の会帰りの会）の開始時期、SHR（朝の会帰りの会）の回数、LHR（学級活動）の回数においては棄却された。

表7 SHR（朝の会帰りの会）の開始時期、SHR（朝の会帰りの会）とLHRの回数

	教職志望向上群	教職志望低下群
SHR（朝の会帰りの会）開始時期（日目）	3.83	3.81
SHR（朝の会帰りの会）の回数（回）	15.73	15.98
LHRの回数（回）	1.56	1.66

4-5. 仮説（5） 教職志望度が高まった者は、授業実習以外の取組に積極的に関わっていた。

最後に、教職実習前後での教職志望度の変化と、授業実習以外の活動経験について検討する。

表8は、「以下の項目にはどの程度たずさわりましたか？」という問いに対して、「頻繁にたずさわった」=4から「全くたずさわらなかった」=1までの4段階でたずねた結果について、「教職志望向上群」と「教職志望低下群」の平均値の差の検定を行ったものである。

分析の結果、各活動と教育実習前後での教職志望意識の変化との間には、明確な差がないことがわかった。「部活動」、「生徒会活動」や「学校行事」といった特別活動、「児童生徒からの相談事」「児童生徒の提出物の点検」といったインフォーマルな関わり、「清掃指導」や「担当HR（学級）の学級経営」、「保護者の対応」といった教員としての業務、さらに教科指導を超えた学びを扱う「総合的な学習の時間」において、「教職志望向上群」と「教職志望低下群」で有意な差は確認されなかった。

以上の結果により、「教職志望度が高まった者は、授業実習以外の取組に積極的に関わっていた。」という仮説は棄却された。

表8 授業以外の取組

	教職志望向上群	教職志望低下群
部活動	2.76	2.56
生徒会活動	1.50	1.47
学校行事	2.88	2.91
児童生徒からの相談事	2.82	2.67
清掃指導	3.90	3.74
児童生徒の提出物の点検	2.93	2.80
担当HR（学級）の学級経営	3.20	2.99
保護者の対応	1.11	1.10
総合的な学習の時間	2.47	2.29

5. おわりに

本稿では、一般大学学部における教育実習生を対象としたアンケート調査の結果から、教育実習前と後とでの教職志望意識と、実習中の活動の関係を検討してきた。

分析に際して、5つの仮説（仮説（1）教職志望度が高まった者は、講話の時間を多く得ていた。仮説（2）教職志望度が高まった者は、授業観察（見学）の時間を多く得ていた。仮説（3）教職志望度が低下した者は、授業実習を多く経験していた。仮説（4）教職志望度が高まった者は、フォーマルな生徒との関わりが多かった。仮説（5）教職志望度が高まった者は、授業実習以外の取組に積極的に関わっていた。）をたて、検証を行った。その結果、おおよその仮説が棄却され、唯一「（4）教職志望度が高まった者は、フォーマルな生徒との関わりが多かった。」の一部が支持されたのみであった。そこでは、教育実習後に教職志望意識を高めた者は「お別れ会」を経験していたことがわかった。

お別れ会は、担当したクラスの子どもたちに感謝を伝え、子どもたちから感謝を伝えられる場面である。一般的には教育実習の最終日、帰りの会や特別に設けられた時間を使って行われる。実習生からは教育実習遂行に対する感謝とこれからの意気込みが語られ、他方子どもたちから感謝の言葉が述べられたり、メッセージの入った寄せ書きやプレゼントが贈られたりすることもある。このような風景は教育実習のクライマックスとして物語に登場することがある。さくらもこの『ちびまる子ちゃん 教育実習の先生の巻』（2008）は、まるこたちのクラスに教育実習生の神谷先生がやってくる話であり、その中で教育実習の最終日、神谷先生を送る会が開催されている（さくらもこ、2008、『教育実習の先生』の巻（後編））。送る会と共に行われた七夕の短冊の飾りつけのシーンでは、神谷先生とトラブルがあった関口くんの短冊「神谷先生が本当の先生になれば、オレも神谷先生のクラスになればように せきぐちー」（61頁）を担任の戸川先生から渡されて涙ぐむ神谷先生の姿が描かれている。その後、「私も神谷先生みたいになりたいです 野村ー」（62頁）等クラスのみんなの短冊を目にした神谷先生に、まる子が「神谷先生、みんな、神谷先生が大好きなんだよ。先生の夢も、みんなの夢も、かなうといいね……。」（63頁）と話しかける。それを受けて神谷先生は再び泣き出したと描写されている。実際の教育実習においても実習生が感涙することは少なくない。それほど心に迫る、感情が喚起される会になりえる。このお別れ会での感動が教職志望度に影響を及ぼす可能性が示唆される結果となった。

ほとんどの仮説が棄却されたという結果を踏まえて、分析の結果わかったことがある。この点について触れ、本稿を終えたい。それは、教育実習を経験した後の教職志望度の変化と教育実習中の活動内容に関連がみられなかった、という事である。設定した仮説のほとんどは棄却されたのだが、それは教育実習後に教職志望度が高まった者と教職志望度が低下した群でほとんど差がない、という状況から導き出されたものである。

教育実習の期間中、何度講話を受けるか、授業実習（教科）を何度行うか、何回 SHR や LHR で生徒たちの前に立つか、さらに授業以外でどのような取組をどの程度行うかについて明確な規定はなく、当然ながら回数・程度も定まっていない。いずれも実習校の状況や指導教員の意向、時に行政の方針によって決定づけられていく。大分市教育委員会は「教育実習の手引き」⁴において、「授業実践を行う時間の目安は、週当たり1～2時間（コマ）とする。」とその基準を提示している。「1～2時間（コマ）」の根拠は示されていないが、筆者が同手引きについて大分市教育委員会に電話で問い合わせをした際、「必ず大学関係者（職員）の指導の下、授業を行う回数分の本時案（略案でも可）の作成を済ませておく。」という手引きの他の記述部分にも触れつつ、

教員の多忙さを理由とした説明を受けた。教員の多忙が教育実習にも影響を与えることを実感しつつ、教育実習生の力量形成の観点から設定されたものではないことがうかがわれる回答であった。

先述のように、教育実習は教員志望への意識を高める契機となる（山崎，2002）。果たして、教育実習生の教職志望度を高める教育実習とはいかなるものなのだろうか。教育実習生は、実習の中で複合的な要素の影響を受けている。本稿や櫻田（2023）で検討してきた視点（実習中の活動内容、効果、他者との関わり）を総合的に扱い、教育実習の何が実習生の教職志望度にどのような影響を与えるのかを多面的に検討することを、今後の課題としたい。

参考文献・資料

- 阿形健司，1997，「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，『愛知教育大学教科教育センター研究報告』，21，pp. 109-114。
- 一般社団法人全国私立大学教職課程協会研究委員会教職課程カリキュラム部会編，2018，『『教育実習及び現場体験活動に関する実態調査』結果報告書』，一般社団法人全国私立大学教職課程協会。
- 飯野晴美，1995，「教育実習に関する調査」，『明治学院論叢』，559，明治学院大学，pp. 181-189。
- 大分市教育委員会，2023，「教育実習の手引き」。
- 川合春路，2004，「第2章 教育実習の準備と心得」，山崎英則編著，『教育実習完全ガイド』，ミネルヴァ書房，pp. 10-18。
- 河野通夫・神戸忠夫，1991，「教育実習による学生の意識変化について—アンケート調査の結果を通して—」，京都産業大学，『京都産業大学論集 人文科学系列』18，pp. 314-331。
- 教育職員養成審議会，1997，「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」，
(http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm：2023年1月30日)。
- 国祐道広・西川信広，1984，「教育実習の指導実態と指導教員の意識—小・中学校を中心として」，大谷女子大学志学会，『大谷女子大学紀要』，19(1)，pp. 120-155。
- 紅林伸幸・川村光，2001，「教育実習への縦断的アプローチ—大学生の教職志望と教師化に関する調査研究(2)一」，滋賀大学教育学部，『滋賀大学教育学部紀要 I』，教育科学』，51，pp. 77-92。
- 経済産業省中小企業庁，2018，『我が国産業における人材力強化に向けた研究会（人材力研究会）報告書』，
(http://www.meti.go.jp/report/whitepaper/data/pdf/20180319001_1.pdf：2020年2月10日)。
- 小山茂喜，2018，『よくわかる教職シリーズ 教育実習 安心ハンドブック』，学事出版。
- さくらももこ，2008，『『教育実習の先生』の巻（後編）』，『ちびまる子ちゃん 教育実習の先生の巻』，金の星社。
- 櫻田裕美子，2013，「教育実習の成果と課題」，宮崎産業経営大学，『宮崎産業経営大学研究紀要』，24(1)，pp. 33-44。
- 櫻田裕美子，2014a，「教育実習とそこに至る学び」，『これからの学校教育と教師—「失敗」から学ぶ教師論入門—』，ミネルヴァ書房，pp. 11-22。
- 櫻田裕美子，2014b，「一般大学学部における教育実習の効果—教職志望意識の変化に着目して—」，宮崎産業経営大学教職課程，『宮崎産業経営大学教職課程年報』，7，pp. 17-25。
- 櫻田裕美子，2014c，「一般大学短期大学における教育実習の実態」，全国私立大学教職課程研究連絡協議会，『教師教育研究』，27，pp. 130-140。
- 櫻田裕美子，2017，「一般学校における教育実習研究に関する予備的考察」，宮崎産業経営大学教職課程，『宮崎産業経営大学教職課程年報』，10，pp. 15-21。
- 櫻田裕美子，2019a，「教育実習における経験—「教育実習生の経験・意識に関する調査」から—」，宮崎産業経営大学，『宮崎産業経営大学研究紀要』，29(2)，pp. 45-63。
- 櫻田裕美子，2019b，「教育実習に係る活動と実習中の他者との関わり及び教育実習の効果—「教育実習生の経験・意識に関する調査」から—」，宮崎産業経営大学教職課程，『宮崎産業経営大学教職課程年報』，12，pp. 21-33。

- 櫻田裕美子, 2020, 「一般大学学部における教育実習の多様性と効果 — 高校に注目して —」, 宮崎産業経営大学教職課程, 『宮崎産業経営大学教職課程年報』, 13, pp. 5-31。
- 櫻田裕美子, 2021, 「一般大学学部における教育実習の経験と効果 — 中等教育段階 (中学校と高校) における相違点 —」, 宮崎産業経営大学, 『宮崎産業経営大学研究紀要』, 31(1・2), pp. 1-20。
- 櫻田裕美子, 2022, 「コロナ禍における教育実習に関する一考察」, 別府大学, 『別府大学紀要』, 63, pp. 57-71。
- 櫻田裕美子, 2023, 「教職志望意識の変化と教育実習の効果・経験」, 別府大学, 『別府大学紀要』, 64, pp. 65-77。
- 次世代教員養成研究会, 2016, 『次世代教員養成のための教育実習 — 教師の初心をみがく理論と方法 —』, 学文社。
- 柴田義松・木内剛編著, 2015, 『教育実習ハンドブック』, 学文社。
- 武内清・深谷野亜, 1993, 「一般大学における教育実習の効果 — 上智大学の場合 —」, 上智大学文学部教育学科, 『上智大学教育学論集』, 28, pp. 81-108。
- 中央教育審議会, 2005, 「新しい時代の義務教育を創造する (答申)」
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212703.htm; 2023年1月30日)。
- 都築暢也, 2014, 「教育実習校における教育実習の諸課題 — 教育実習生と指導教諭を対象としたアンケート調査に基づいて —」, 中京大学国際教養学部, 『中京大学教師教育論叢』, 4, pp. 29-47。
- 中田正弘・伏木久始・鞍馬裕美・坂田哲人, 2014, 「教育実習生及び初任者・若手教員の指導を担当する教員に関する現状と課題」, 信州大学教育学部, 『信州大学教育学部研究論集』, 7, pp. 31-46。
- 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, 『日本教師教育学会年報』, 16, pp. 98-108。
- 姫野安治, 2003, 「教育実習の実態に関する基礎的研究 — 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附属教育実践研究指導センター, 『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』, 25, pp. 89-99。
- 藤井泰・作田良三編, 2012, 『松山大学地域研究センター叢書 第11巻 地域発展を担う教師の養成段階における能力形成過程』, 松山大学総合研究所。
- 二川正浩, 2014, 「第4章 教育実習の実際 3. 学習指導の実際」, 『新版 教育実習安心ハンドブック』, pp. 124-162。
- 別惣淳二, 2004, 「教育実習生の学びの過程に関する一考察 — 「教師として成長したと思うこと」の記述分析を通して —」, 中国四国教育学会, 『教育学研究紀要』, 50(1), pp. 178-183。
- 別惣淳二・千駄忠至・長澤憲保・加藤久恵・渡邊隆信・上西一郎, 2007, 「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, 『日本教育大学協会研究年報』, 25, pp. 95-108。
- 三島知剛, 2007, 「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 — 実習生のレジリエンスに注目して —」, 広島大学大学院教育学研究科, 『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部学習開発関連領域』, 56, pp. 77-83。
- 三島知剛, 2008, 「教育実習生の実習前後の授業観察力の変容 — 授業・教師・子どもイメージの関連による検討 —」, 日本教育心理協会, 『教育心理学研究』, 56(3), pp. 341-352。
- 三島知剛, 2009, 「教育実習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, 『日本教育工学会論文誌』, 33(1), pp. 71-81。
- 宮崎大学教育学部附属小学校 HP 「本校の設置目的及び使命」
(<https://www.miyazaki-u.ac.jp/fes/page-2188/page-2212/>; 2023年1月30日)。
- 溝邊和成・内藤博愛, 2008, 『最新! 教育実習「実践」マニュアル — 目からウロコの10か条』, 明昌堂。
- 南本長穂・善明宣夫, 2004, 「教育実習の研究(Ⅱ) — 実習生の生活と達成感を中心として —」, 関西学院大学教職教育研究センター, 『教職教育研究』, 9, pp. 11-26。
- 宮崎猛・小泉博明編著, 2015, 『教育実習完璧ガイド』, 小学館。
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2019, 「教員免許状の授与状況(2)」, 『教育委員会月報』, 837, 第一法規, pp. 21-32。
- 安直哉, 2002, 「教育実習の実際」, 岐阜大学教育学部, 『岐阜大学教育学部研究報告 人文科学』, 51(1), pp. 23-34。
- 山崎準二, 2002, 『教師のライフコース研究』, 創風社。
- 山崎準二, 2012, 『教師の発達と力量形成 — 続・教師のライフコース研究 —』, 創風社。
- 山口県教育委員会, 2013, 「教育実習実施に当たってのガイドライン」

(<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/soshiki/178/26386.html>, 2023年1月30日)。

- 米沢崇, 2007, 「学部生から見た教育実習の意義に関する一考察 — 数量的分析および質的分析を通して —」, 広島大学大学院教育学研究科, 『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部学習開発関連領域』, 56, pp. 67-76。
- 米沢崇, 2008, 「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, 『日本教師教育学会年報』, 17, pp. 94-103。
- 米沢崇, 2010a, 「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, 『奈良教育大学紀要』, 59(1), pp. 237-244。
- 米沢崇, 2010b, 「教育実習における実習校の組織風土と指導教員の指導・支援の検討」, 奈良教育大学, 『奈良教育大学紀要』, 59(1), pp. 245-251。
- 米沢崇, 2010c, 「実習校指導教員の役割と指導・支援に関する検討 — A 大学附属の小学校の指導教員と教育実習生を対象とした質問紙調査の結果を中心に —」, 日本教育実践学会, 『教育実践学研究』, 11(2), pp. 11-20。

[付記]

本稿は、JSPS 科研費19K02491による研究成果の一部である。

注

- 1 アンケート調査実施の協力を得た29大学は以下の通り（順不同）。大正大学、西南学院大学、旭川大学、八戸学院大学、宮崎産業経営大学、福岡工業大学、九州国際大学、藤女子大学、拓殖大学、筑紫女学園大学、八戸工業大学、鹿児島国際大学、久留米大学、広島経済大学、志學館大学、宮崎大学工学部、九州共立大学、近畿大学産業理工学部、九州産業大学、室蘭工業大学、松山大学、北海道教育大学札幌校、札幌大谷大学、札幌学院大学、北里大学、愛知大学、南九州大学、立命館大学、京都女子大学。
- 2 分析対象者の性別、実習教科、実習校の規模については、櫻田（2023）を参照されたい。
- 3 「控室」とは、授業やその他の教育活動を行う時間以外に実習生が過ごす場所である。休憩や昼食、教育実習日誌の記入や授業準備等を行う。
- 4 大分市教育委員会の「教育実習の手引き」は、令和5年度に大分市内の小中学校及び義務教育学校の教育実習の実施に関して示したものである。教育実習の目的、教育実習開始までの流れ、実習内容、実習期間における具体的な取り組み内容（例）、留意点、準備物等が示されている。

