

## 教職課程履修学部生に関する2016年調査報告 ——教育実習に焦点を当てて——

山 崎 準 二\*  
YAMAZAKI Junji

### はじめに 調査の目的と実施概要

本報告は、学習院大学における中学校・高等学校教員免許状取得のための教職課程を履修する学生の実態と意識の現状を把握すること、かつそれに基づいた教職課程運営の改善を図ることを目的とし、2015年度に実施された調査に引き続き、2016年度では「教育実習」問題に焦点を当て、「教育実習」を終えた4年次生等に対する調査報告である。

周知のとおり、中央教育審議会の答申を受け、教育職員免許法及び同施行規則の改定が行われるが、その中でも「教育実習」関連では、これまでの4年次段階での集中的な実施だけではなく、新たに「学校インターンシップ」と称する「学校現場参加体験活動」を1年次から継続的に導入し、それを単位化（2単位まで）できることになった。私立一般大学・学部においては、この政策的提起にどのように対応するか、焦眉の課題となってきた。

学習院大学では、2016年度の時点で、5学部（17学科）・5研究科（14専攻）において教職課程の認定を受けており、文学部教育学科（大学院教育学専攻）で小学校教諭一種免許状（同専修免許状）を、それ以外の法・経済・文・理・国際社会科学の各学部（学科）・研究科（専攻）で中学校・高等学校（国語・社会・数学・理科・英語・ドイツ語・フランス語・職業指導・地理歴史・公民・情報・書道）一種免許状（同専修免許状、ただし職業指導・情報・書道は除く）を、それぞれ取得できるようになっている。

今回の調査の実施概要は次のとおりである。

- ・調査対象：中・高教職課程において2016年度「教育実習」を行った学部4年生及び大学院生・科目等履修生全員（同集団は2015年度調査時の3年次生集団）。
- ・調査方法：自己式質問紙を4年次第2学期開講の教職科目授業時に配布し、記入後回収した（有効データ数等は下掲図表1を参照）
- ・調査時期：2016年9月（ただし、第2学期に教育実習を行う学生に対しては実習終了後に回答してもらった）。

図表1：回答者の属性構成（カッコ内数値は%）

学部	法学部		経済学部		文学部		理学部		その他（※）		全体	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
4年	4(3.9)		1(1.0)		56(54.3)		35(34.0)		7(6.8)		103(100.0)	
	3(75.0)	1(25.0)	0(0.0)	1(100.0)	21(37.5)	35(62.5)	22(62.9)	13(37.1)	1(14.3)	6(85.7)	47(45.6)	56(54.4)

※：大学院生及び科目等履修生。

\* 学習院大学文学部教育学科

## 1. 調査対象者たちの特徴と「教育実習」等体験の概要

### 1-1 調査対象者たちの特徴

今回の調査対象者となった学生たちは、昨年度（2015年度）調査における3年次生であり、今年度（2016年度）に本実習を行った者たちである。2015年度調査結果については本『教職課程年報』第2号において報告を行った（注1）が、その中で特記しておいた調査対象者たちの特徴点を再度要約記述することによって、本調査報告における対象者たちの背景を理解することに役立てることにしたい。

彼らは、1990年代中頃に生まれ、マスコミ風の特徴づけるとするならば、最後の「ゆとり教育」世代であるといわれている。そして「脱・ゆとり教育」政策が進行する現在、教職の世界に入り、新しい教育方針の下で、教師としての仕事を遂行することが求められている世代でもある。

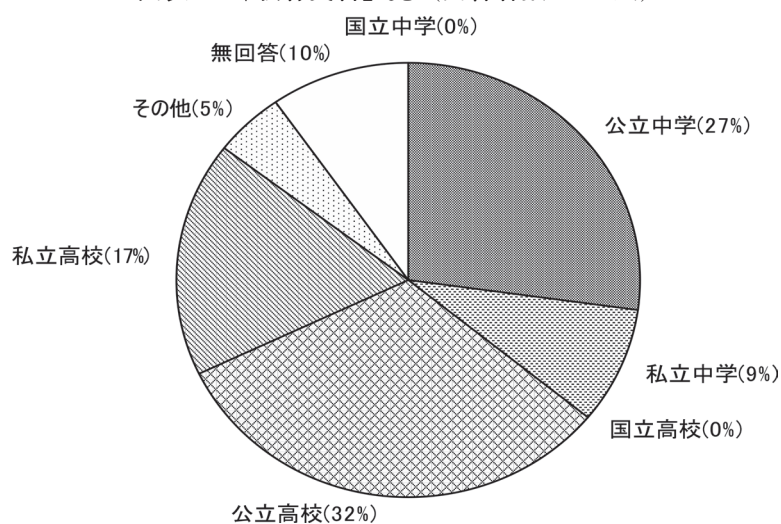
日本の教育界にあっては、教育基本法「改正」（2006年）や1970年代後半から続いてきた「ゆとり教育」政策からの転換、周期的に発生する一連のいじめ自殺事件（1993年前後、2006年前後、2011年前後）、不登校児童生徒数のピーク（2001）や「子どもの（相対的）貧困率」の悪化（2012）、教員・学校をめぐる、長時間過密労働実態の深刻化（2006年）や教員免許更新制の導入（2009年）、そして「学び続ける教員」像（2012年中央教育審議会答申）、そして現在の「チーム学校」構想や「学校と地域の連携・協働」構想（2015年同答申）、学習指導要領の改定（2017年）など、次々と新たな「改革」構想が中央教育審議会等によって打ち出されてきている。

今回の調査対象者の内、父母・親族・親しい人の中にも教職者はいなかったとする者は約57%であったが、約70%の者が小・中・高校時代に「教職を意識し始めた」と回答していた。そして、その一番大きなきっかけは、自らの高校までの被教育体験の中で出会った「教師の影響」であった。その教師が中学や高校の時の教師が多かったことも特徴であったが、それはかれらが一般学部にて中・高校教員免許取得のための教職課程履修学生であることを反映している。ともあれ、かれらの職業としての教職に関する情報源は、高校までの被教育体験の中の教師であるといえよう（詳しくは注1で明記した本『年報第2号』を参照されたい）。

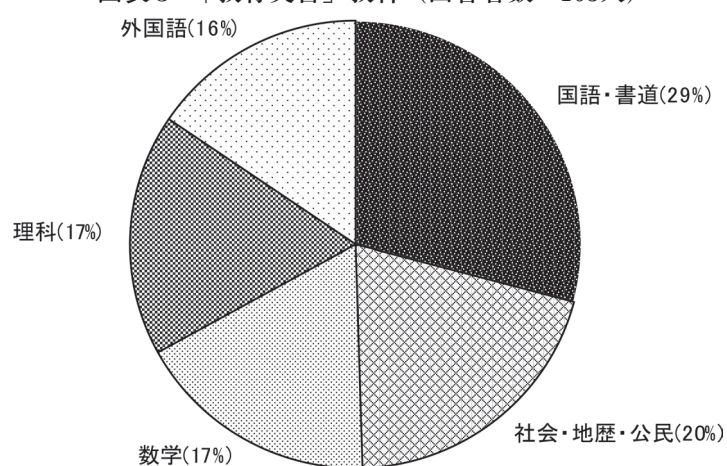
### 1-2 調査対象者たちの「教育実習」等体験の概要

今回の調査対象者たちが体験した「教育実習」の概要を表したものが図表2～5である。まず図表2は教育実習先（学校）を割合で表わしたものであるが、中学：高校＝36%：49%、公立：私立＝59%：26%、というそれぞれの割合であった。図表3は、教育実習を行った「教科」を表わしているが、これらは今回の調査対象者たちの取得予定の（より直接的には所属の学科において課程認定を受けている）教科の教員免許を反映している。図表4は、教育実習で行った「研究授業」の回数を表わしている。「10回以上」と答えた者が72%おり、一般に思われているよりは多いとの印象を受けるが、「研究授業」を、実習校先の複数教員・実習生仲間、及び参観指導に赴いた大学教員などが参加しての、いわゆる実習の集大成としての研究授業に限定せず、「一人で教壇に立って実施した授業」という認識に立っての回答であるがゆえと思われる。図表5は、「教育実習」以外で学校参加体験活動を行った経験についての回答であるが、在学中に行った経験があると回答した者は回答者全体の29.1%（30人）、延べ人数48人であり、その活動先は中学校が相対的に多かったことがわかる。

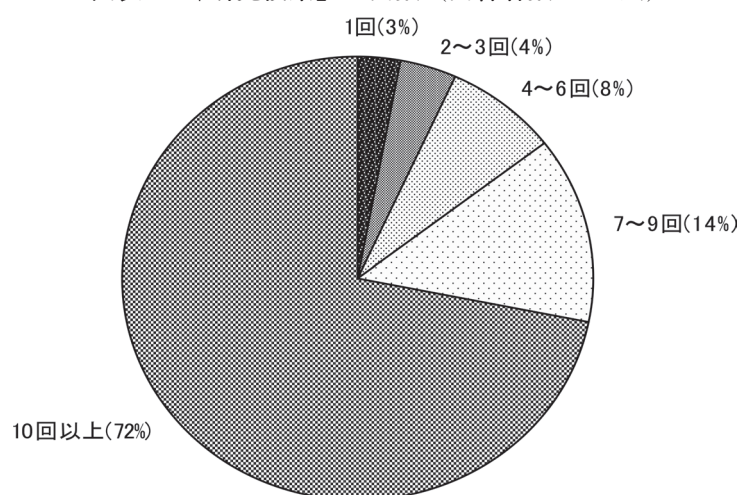
図表2：「教育実習」先（回答者数＝103人）



図表3：「教育実習」教科（回答者数＝103人）



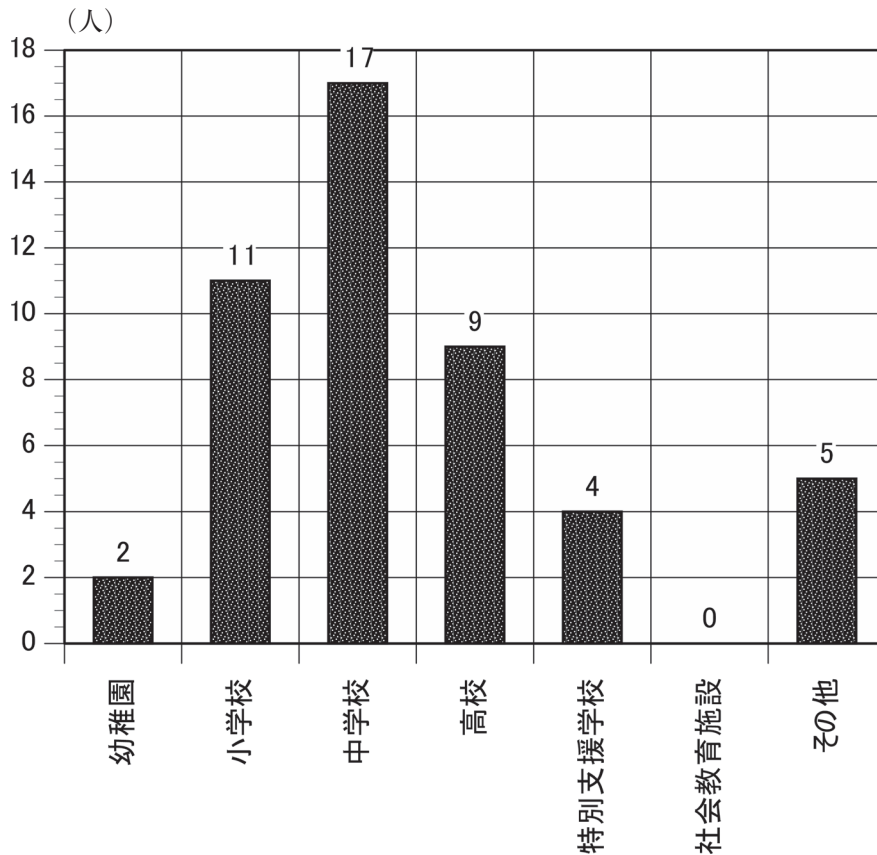
図表4：「研究授業」の回数（回答者数＝103人）



図表5：「教育実習」以外での学校参加体験活動先

回答者数＝在学中に経験「有」と回答した者30人（全回答者数の内の29.1％）

（複数回答可、述べ人数＝48人）



## 2. 「教育実習」経験の自己評価

### 2-1 総括的感想と実習の不安

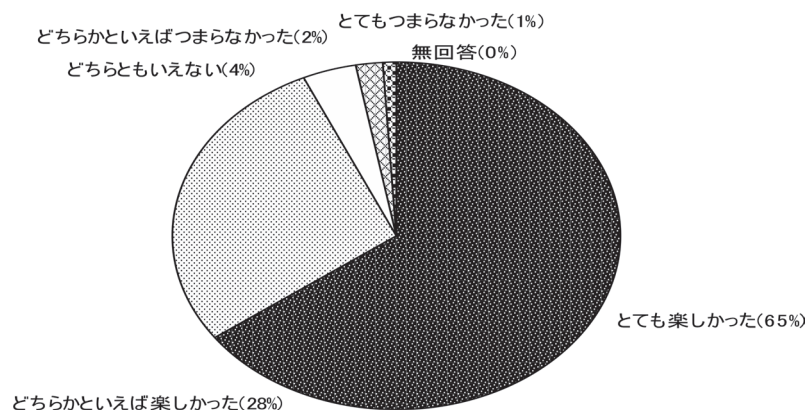
図表6-a、bと図表7-a、bは、「教育実習」を終えての総括的な感想を、まず最初にたずねた結果を表わしている。

「教育実習は、全体として、楽しかったか、つまらなかったか」という問いに関しては、「楽しかった（とても楽しかった＋どちらかといえば楽しかった）」と答えた者が93%（65%＋28%）おり、とりわけ「とても楽しかった」と答えた者が6割を超えている。学生たちにとっては大変充実した体験であったことがうかがえる。その「楽しかった理由」としては、過半数52%の者が「生徒との交流」を挙げている。彼らが3年次における調査（2015年度調査：注1参照）において、「生徒との交流」は「教育実習で楽しみにしている事柄」と答えた者が41%であったが、期待以上のものであったといえよう。

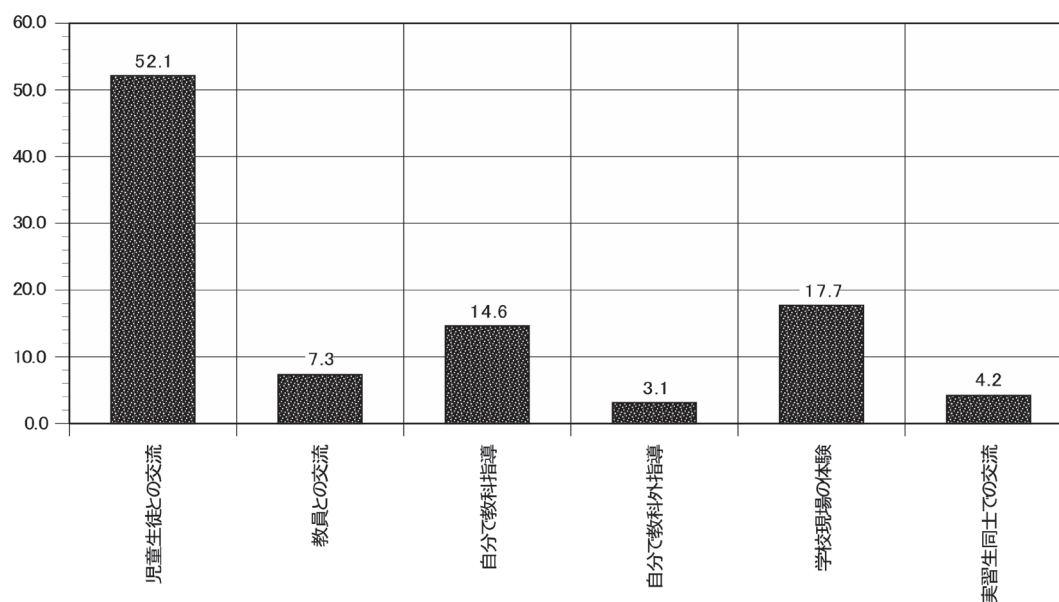
それに対して「教育実習は、全体として、苦しかったか、楽だったか」という問いに関しては、「苦しかった（とても＋どちらかといえば）」と答えた者44%と「楽だった（とても＋どちらかといえば）」と答えた者42%と、数値結果が拮抗している。「苦しかった」理由としては、半数近くの者44%が、「自分で教科指導をしたこと」を挙げている。彼らが3年次における調査（2015調査）において、一番大きな「教育実習で不安な事柄」に挙げ



図表 6-a：「教育実習は、全体として、楽しかったですか、つまらなかったですか  
(回答者数 = 103人)



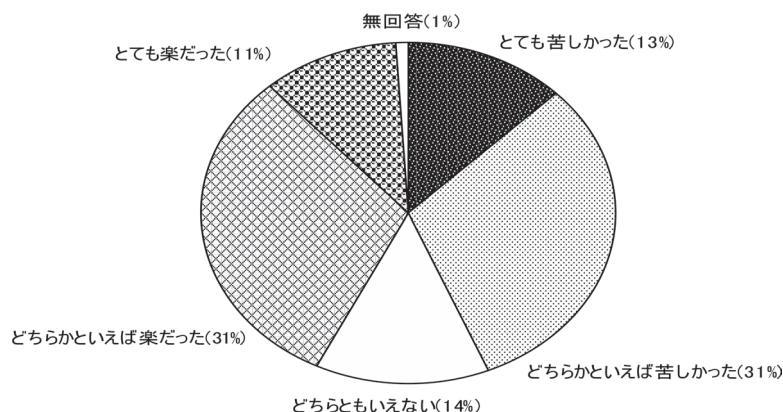
図表 6-b：「教育実習」が「楽しかった」理由  
(%) (表記 6 項目と「その他」の計 7 項目から 1 つだけ選択) 回答者数 = 96人



られていたのも「自分で教科指導すること：53%」であったが、その数値よりは低いものであった。「苦しかった」事柄の 2 番目として「毎日学校現場を体験すること：22%」が挙げられているが、同事柄は2015年度調査において「楽しい事柄：24%」でもあり「不安な事柄：20%」でもあるとして、ともに 2 番目に大きな事柄として挙げられていたものであった。実習後の今回の調査においても「楽しかった事柄：18%」であり「苦しかった事柄：22%」という結果であり、再びともに 2 番目に大きな理由として挙げられる結果となった。かれらにとって、学校現場を毎日教師という立場で過ごす初めての体験としての期待と、大学生活と違って社会人として時間を厳守し教師として生徒の前に立つ態度を毎日求められる苦しさとが同時に併存する教育実習体験であったといえよう。

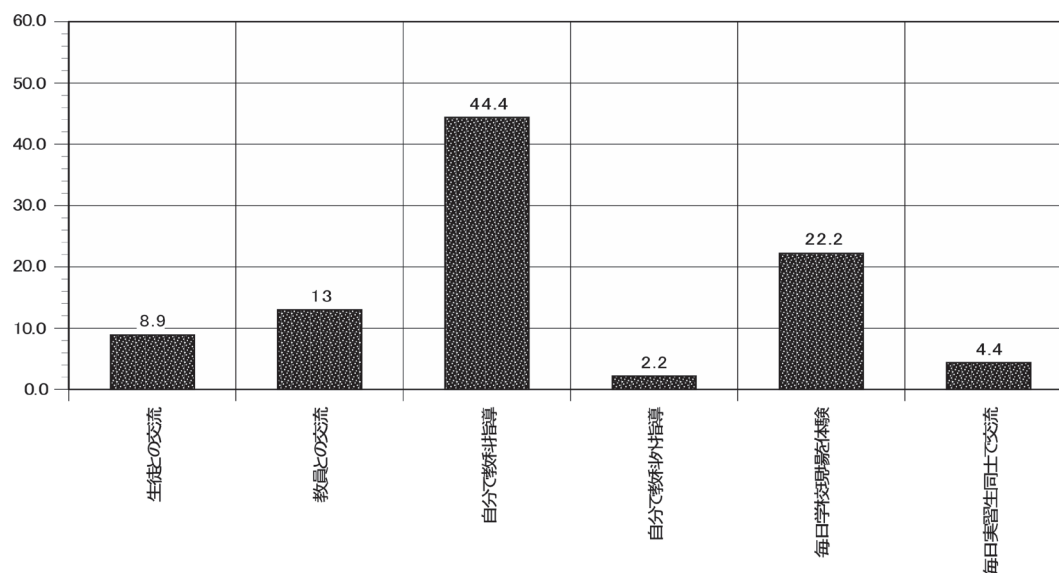
図表7-a：「教育実習は、全体として、苦しかったですか、楽でしたか

(回答者数 = 103人)



図表7-b：「教育実習」が「苦しかった」理由

(%) (表記6項目と「その他」の計7項目から1つだけ選択) 回答者数 = 45人

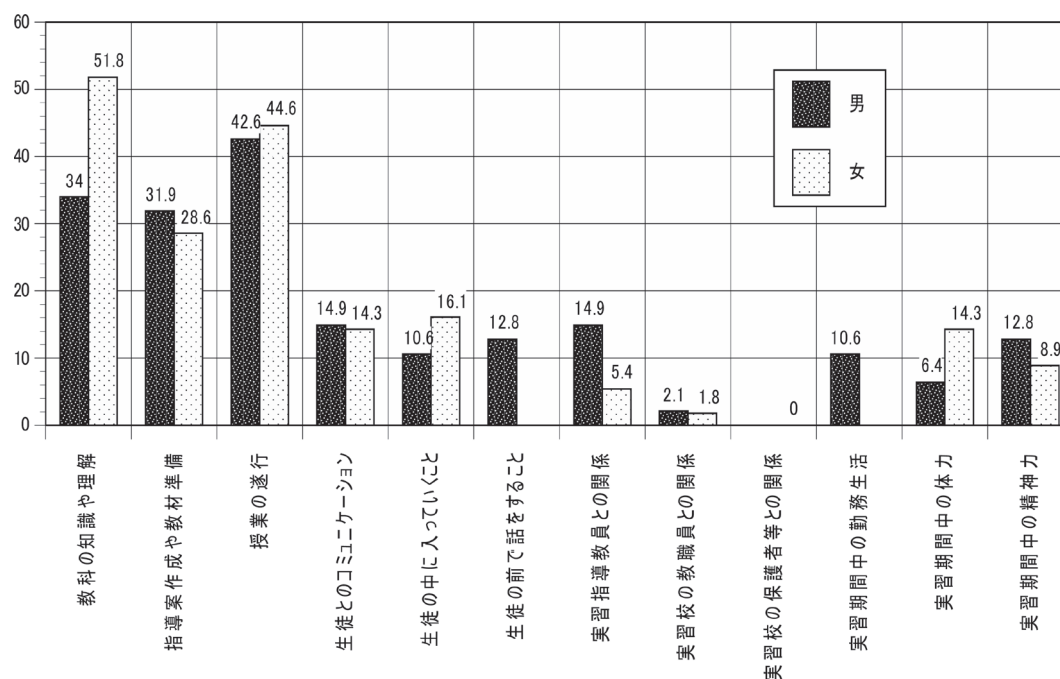


この「教育実習の不安や心配」に関しては、今回の調査では改めて選択肢を詳細に設定し、実習前と実習中に分けてたずねてみた。その回答結果を男女別に表わしたものが図表8-a(実習前)と図表8-b(実習中)である。いずれの問いにおいても他事柄よりも多くの指摘を受けた事柄は「教科の知識や理解：教える教科の内容に関しては自分の知識や理解の程度は大丈夫だろうか」、「指導案作成や教材準備：授業の指導案作りや教材準備に関して自分はできるだろうか」「授業の進行：教壇に立って実際に自分一人で授業を遂行できるだろうか」といった教科指導関連の3項目であり、男性より女性において不安・心配感が大きいようであった。しかし、実習前と実習中の数値を比べてみると、事前の不安・心配ほどでもなかったことがうかがわれる。それに対して生徒指導(生徒との関係づくり)関連の3項目、すなわち「生徒とのコミュニケーション：生徒一人一人とうまくコミュニケーションがとれるだろうか」「生徒の中に入っていくこと：生徒の集団の中にうまく入

ていけるだろうか」「生徒の前で話すこと：生徒の集団を前にしてうまく話ができるだろうか」は、実習中の不安・心配事としての指摘率の方が高くなっており、事前に抱いていた以上に実習中は不安・心配感を抱いていたことがうかがわれる。

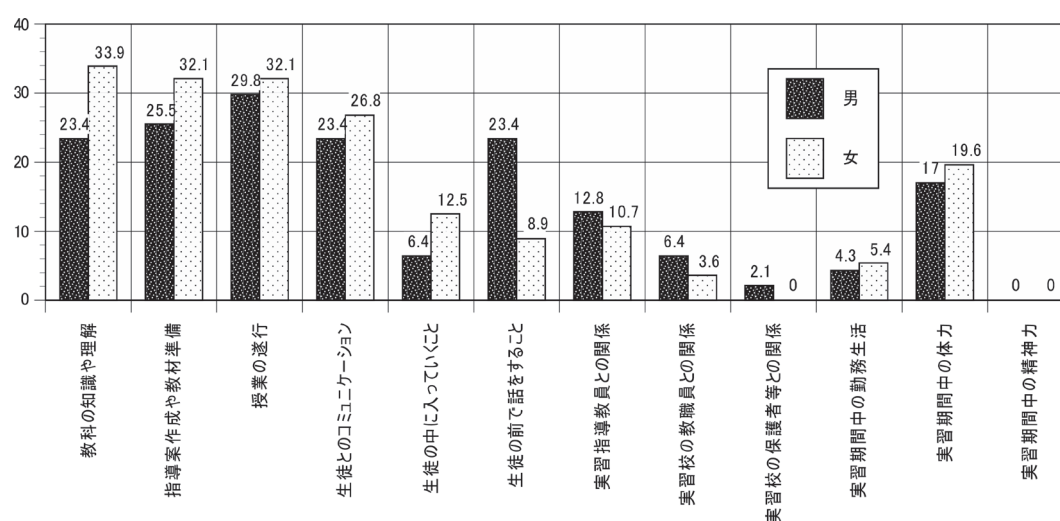
図表 8-a：「教育実習」前の不安・心配（回答者数：男＝47人、女＝56人）

（表記12項目と「その他」の計13項目から2つまで複数選択可）（％）



図表 8-b：「教育実習」中の不安・心配（回答者数：男＝47人、女＝56人）

（表記12項目と「その他」の計13項目から2つまで複数選択可）（％）



## 2-2 指導内容と相談相手

では、かれらは教育実習において、実習先の指導教員から特にどのような事柄を指導されていたのであろうか、そして一番の相談相手は誰であったのだろうか。

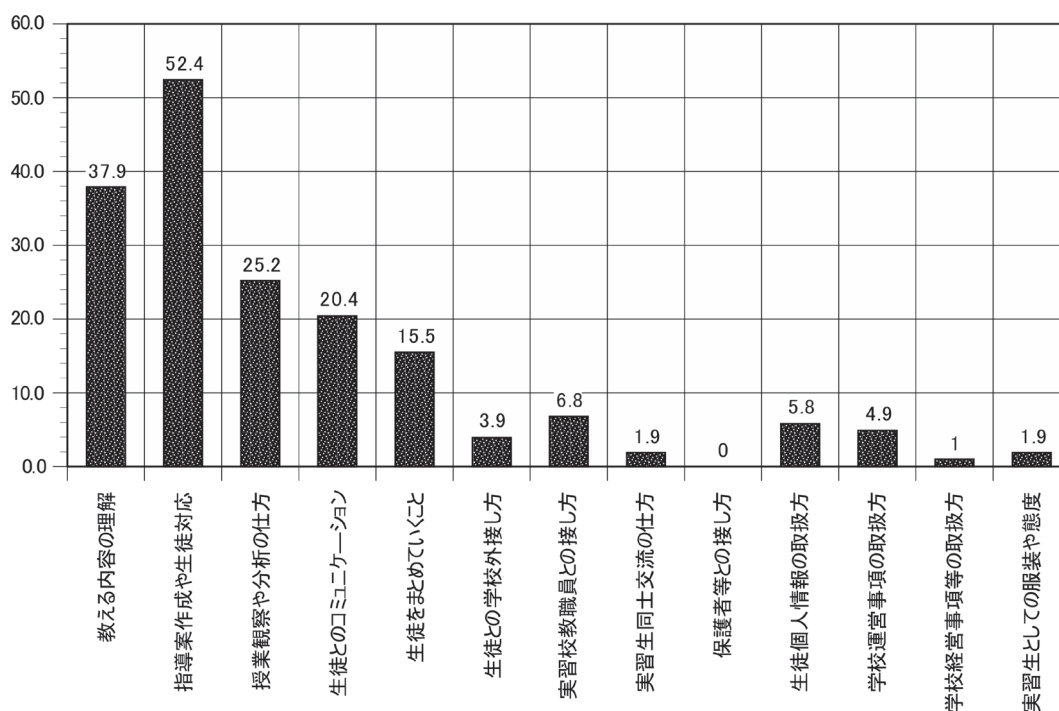
図表9は、前者（実習校指導教員からの指導内容）の問いに対する回答結果を表わしたもののだが、回答者の過半数から指摘を受けた項目として「指導案作成や生徒対応：指導案の作成や授業中における生徒への対応の仕方（52.4%）」があり、続いて「教える内容の理解：担当教科の教える内容についての理解を深めること（37.9%）」や「授業観察や分析の仕方（25.2%）」の指摘率が相対的に高く、いずれも教科指導関連の項目であった。これは、現行の教育実習が、いわゆる教壇実習（教科・授業の指導実践）に重点を置いているためといえよう。

図表10は、後者（実習中の一番の相談相手）の問いに対する回答結果を男女別に表わしたものである。男女間の指摘率に大きな違いはなく、過半数の者から「実習生同士：同じ実習校での実習生仲間（男：50.0%、女：51.4%）」、3割ほどの者から「実習先の指導教員（男：26.1%、女：30.4%）」が挙げられており、その2項目に回答が集中している。約1割ほどの指摘率であった「その他」の具体的内容は、実習先の「指導教員以外の教員」「若手教員」「事務職員」などが記されていた。「大学の教員等：大学の教員や事務職員」は、実習の手続きや研究授業参観指導などに関しての連絡は取り合うことはあっても、遠距離ゆえ、実習中の日常において「困ったことや悩んだこと」のすぐの相談相手としてはなり難かったといえよう。

図表9：「教育実習」において実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄

（表記13項目と「その他」の計14項目から2つまで複数選択可、回答者数=103人）

(%)

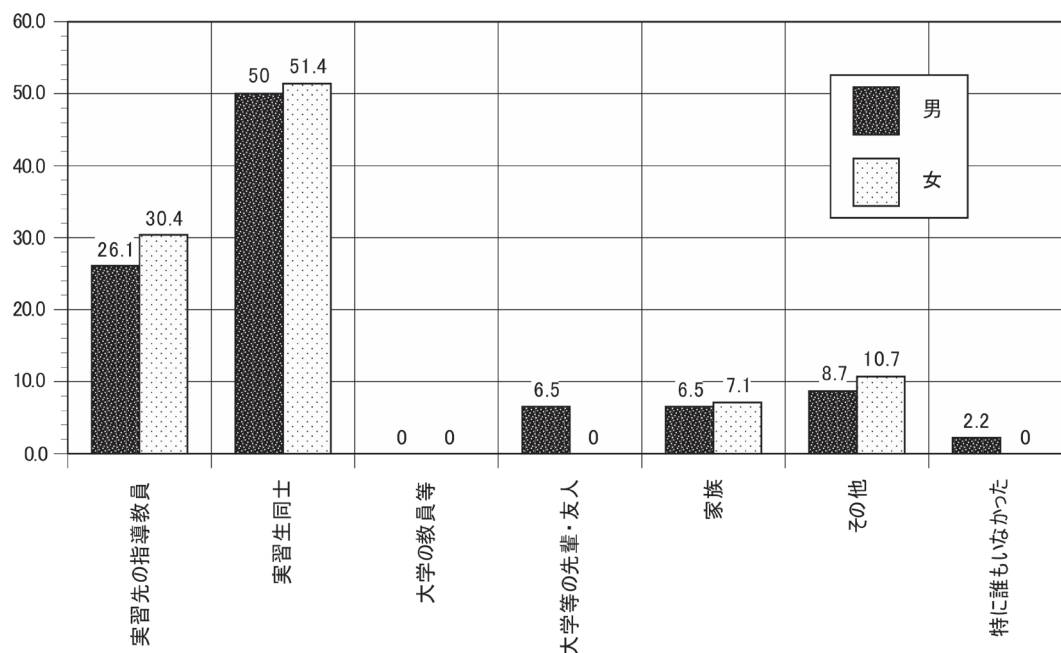




図表10：「教育実習」中の、一番の相談相手（表記7項目の中から一つ選択）

（回答者数：男＝47人、女＝56人）

（％）



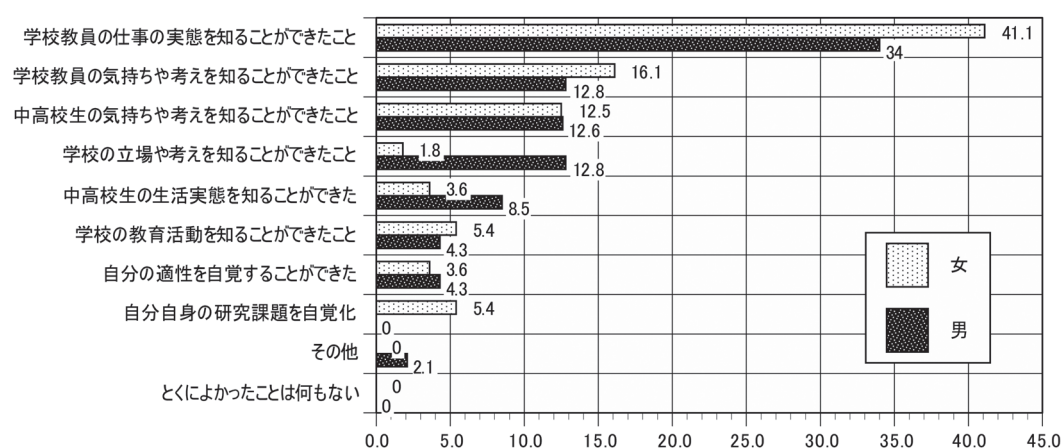
### 2-3 実習で学んだ事柄と実習後の教職意識

「教育実習」体験の中で、かれらが「良かったこと」として学んだことは何であったのか。図表11は、そのような問いに対する表記10項目の選択肢を用意して回答してもらった結果を男女別に表わしたものである。

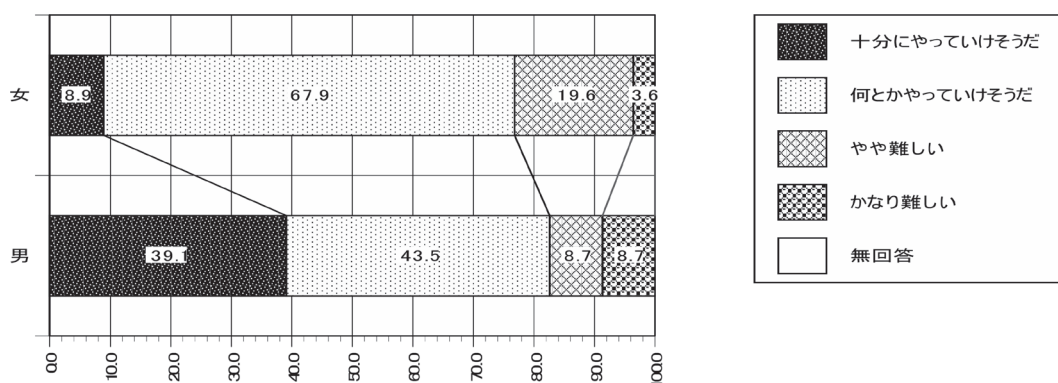
特に指摘の集中した事柄が「学校教員の仕事の実態を知ることができたこと（女：41.1%、男：34.0%）」であった。生徒として見る学校生活や教員の姿は自らの被教育体験の中で多少なりとも知ってはいても、自らが教員の立場に立って過ごし実体験した学校や教員の仕事の実態はかれらにとって大きな印象を残したことをうかがわせる。同様に、実習先の教員たちと（実習生という指導を受ける立場とは言え）同僚的な立場に立って授業や生徒、学校や教育について話し合う機会を得て、現職の教員自身の気持ちや考えを知ることができたことの意味も大きかったのではないかと、「学校教員の気持ちや考えを知ることができたこと（女：16.1%、男：12.8%）」が2番目の指摘率を得ている。

教育実習を終えて、かれらの教職意識はどのように変化しているのだろうか。図表12では「職業としての教職に対する気持ち」を、図表13では「職業としての教職に対する意欲」を、それぞれ4段階尺度で回答してもらい、男女別に整理した。両質問の回答ともに、8割前後の者が「教職をやっていきそうだ（とても＋何とか）」「教職をやってみたくなくなった（とても＋やや）」と回答している。教育実習が自信と意欲をもたらしていることをうかがわせる結果である。ただし、強い肯定的意識（「十分にやっていきそうだ」「とてもやってみたくなくなった」）の点で、両質問とも女性より男性の割合が高くなっている。（前述した）「教育実習中の不安・心配」事（図表8-b）に見られるような、教科指導や生徒指導、それに体力面で男性より女性からの指摘率のほうが高くなっていることが背景にあるのではないだろうか。

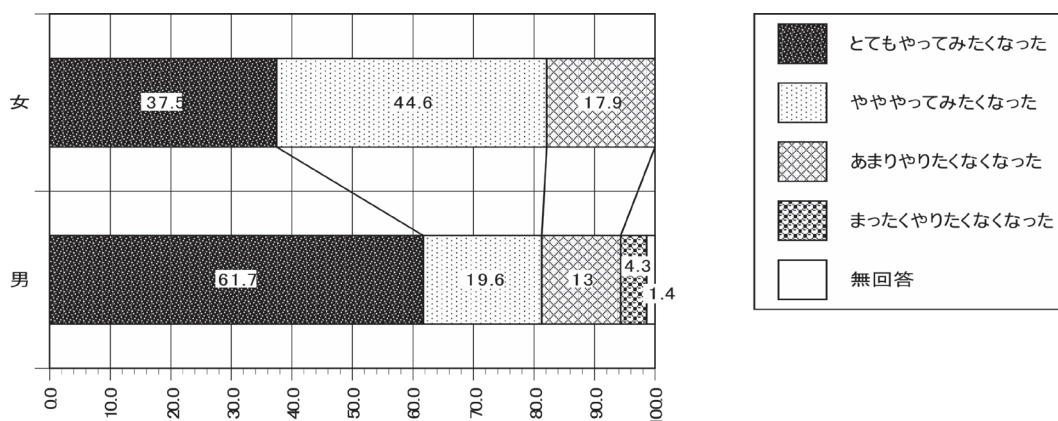
図表11：「教育実習」を経験してみて、良かった等と思う事柄（表記10項目の中から一つ選択）（回答者数：男＝47人、女＝56人）（％）



図表12：教育実習を終えて今の、職業としての教職に対する気持ち（回答者数：男＝47人、女＝56人）（％）



図表13：教育実習を終えて今の、職業としての教職に対する意欲（回答者数：男＝47人、女＝56人）（％）



### 3. 教育実習の自己評価

教育実習の達成感を知るために、教育実習の目標に対する自己評価を行ってもらった。具体的には、学習院大学中高教職課程が作成した『教育実習の手引』及び『教育実習記録』において設定されている目標項目をベースにし、「a：実習全体に関する事柄」「b：授業実践に関する事柄」「c：実習校教職員との関係に関する事柄」「d：生徒との関係に関する事柄」の4つのカテゴリーにそれぞれ入る各10項目計40項目を設定、それら一つずつ5段階尺度で自己評価してもらった。その結果を表わしたのが、図表14-a、b、c、dである。

全体的には、40項目中35項目（87.5%）において「達成できた（とてもよく＋どちらかといえば）」とする割合が過半数に達しており、さらには40項目中21項目（52.5%）において肯定的評価の割合が7割を超えているという、良好な自己評価結果となっている。実習生たちにとっては充実した達成感のある教育実習となったことをうかがわせている。

ただし、各カテゴリー間での評価程度の違いもみられる。

まず「a：実習全体に関する事柄」内の10項目（図表14-a）であるが、他の3つのカテゴリー内項目と比べてもより良好な自己評価結果になっている。「達成できた（しかも「とてもよく達成できたが」が高い）」割合が一番高い項目「自分の研究課題を発見し学び続ける姿勢を持つことができた」は82.5%であり、「達成できた」割合が一番低い項目「生徒の抱える様々な問題について理解できるようになった」でも63.1%であった。

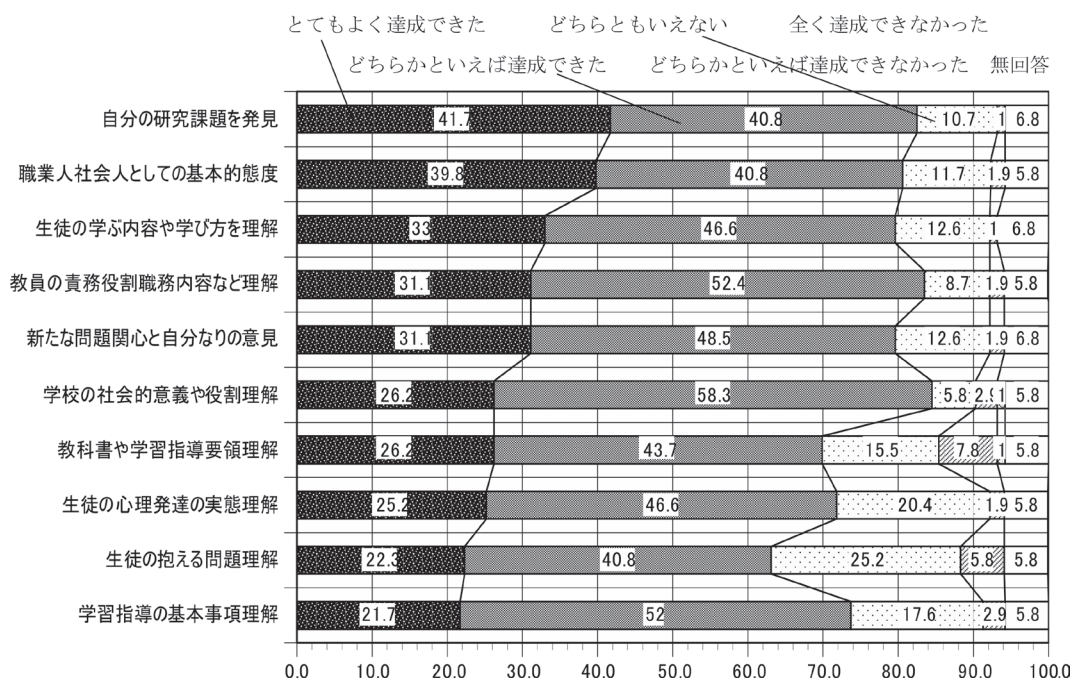
「b：授業実践に関する事柄」内の10項目（図表14-b）でも、上位3項目の「達成できた」とする割合が8割を、続く5項目の同割合が5割を超え、5割に満たない項目は「生徒の学力差を考慮した授業の構想や展開ができた」と「指導目標の到達度を確認するため質問や評価の工夫ができた」の2項目だけであった。この2項目は、現在の深刻な生徒の学力状況に対応した重要な教育改革課題であり、現職教師も多くが悪戦苦闘している難しい課題でもある。

「c：実習校の教職員との関係に関する事柄」内の10項目（図表14-c）は、上位5項目の「達成できた」割合が7割を超えており、続く3項目も同割合が6割を超えるなど、全体的に良好な結果であるといえる。しかし、その一方で、「諸会議での討議に参加し、教育認識を深めることができた」の「達成できた」割合は5割ほどであり、「保護者や地域の方々と連携・協働する活動ができた」は同割合が1割ほどと他項目と比較して低い結果となっている。教育実習が教壇実習に重点を置いて計画されている以上、なかなか同項目目標を達成するための活動を行えるような実習計画とはなっていないことも背景にあらう。

「d：生徒との関係に関する事柄」内の10項目（図表14-d）では、生徒の中に積極的に入っていき、部活動等にも参加することによって、生徒とのコミュニケーションや生徒の理解を図ろうとする実習生の基本姿勢に関わる内容項目である上位5項目は比較的良好な自己評価結果となっている。その一方で、集団作りや学級経営、生徒の発達段階や生徒の抱える問題・友人関係などまでも配慮した具体的な生徒指導に関わる内容項目である下位5項目は相対的に低い評価結果となっている。現行の教育実習という限られた時間と教壇実習（教科・授業指導）中心の活動内容の下では、やや無理がある・難しいようにも思われる。

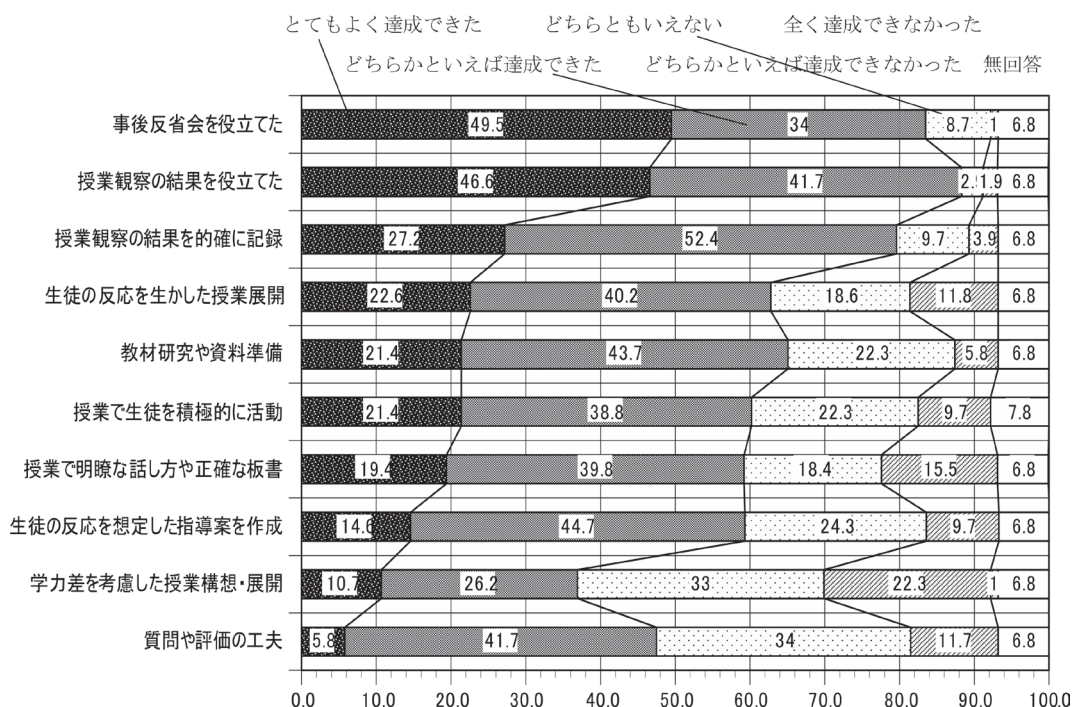
図表14-a：教育実習の自己評価（実習全体に関する事柄10項目：回答者数＝103人）

(%)



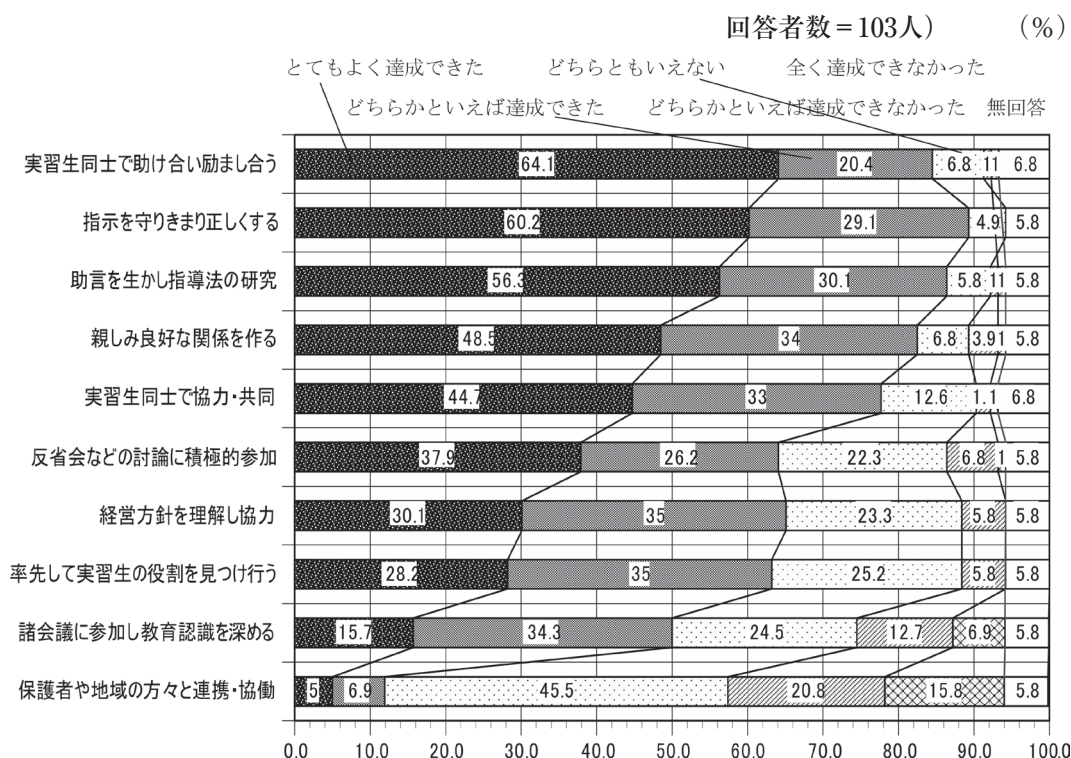
図表14-b：教育実習の自己評価（授業実践に関する事柄10項目：回答者数＝103人）

(%)

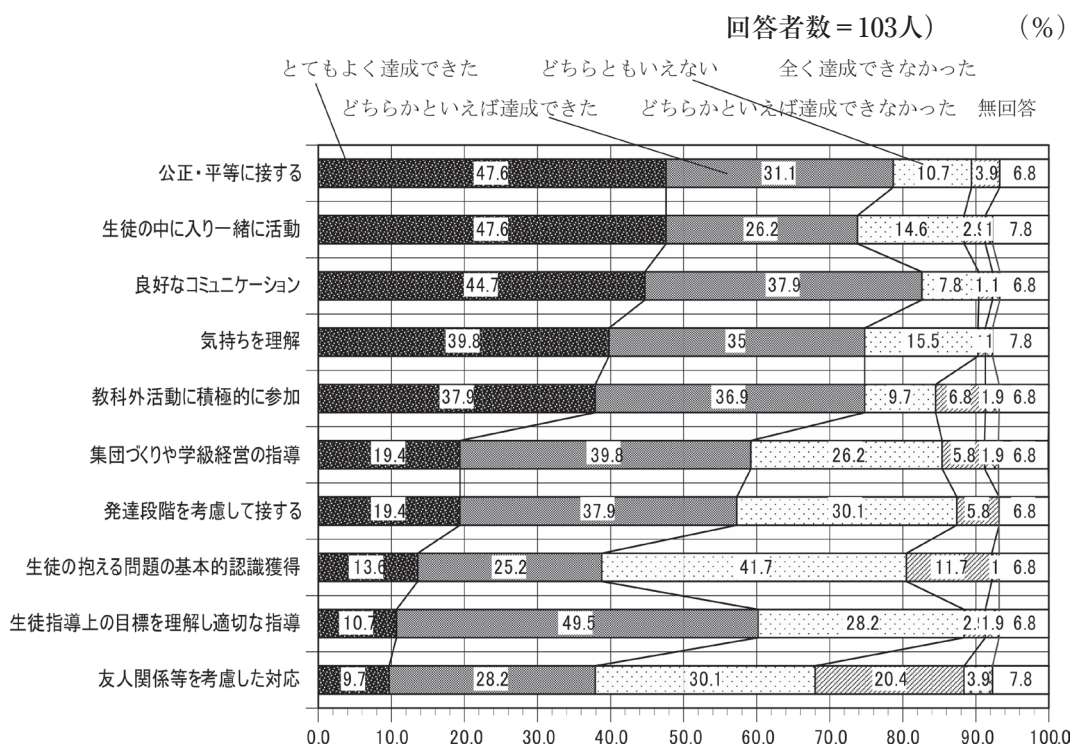




図表14-c：教育実習の自己評価（実習校教職員との関係に関する事柄10項目：



図表14-d：教育実習の自己評価（生徒との関係に関する事柄10項目：



## 4. 教職イメージとその変化

次に考察する「教職イメージ」に関する14個の質問は、質問文及び回答形式もすべて2015年度調査と同一であり、今回の調査対象者たちは教育実習に行く約1年前の3年次生時点でも回答しているものである。したがって今回の結果は教育実習後の回答ということになり、以下の図表15-a～nでは両時点（教育実習の前と後：2015男／女、2016男／女）の結果が比較できるように表わされている。

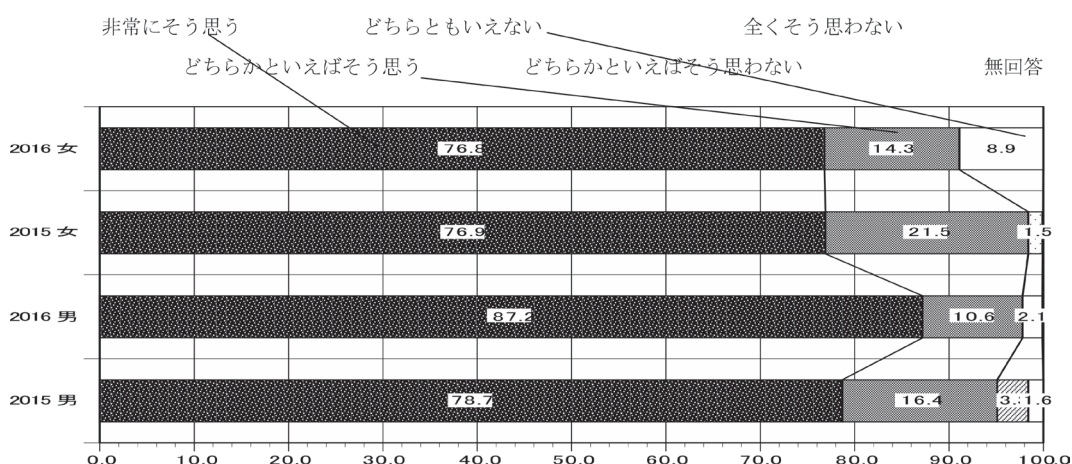
### 4-1 「教職という仕事の性格」イメージに関する質問（図表15-a, -b, -c, -d）

まず「教職という仕事の性格」イメージに関する質問は、(a) 教師という仕事は、人間的接触が大きい：略称「人間的接触」／(b) 仕事の内容が創造的であり、発展性を持っている：「創造的発展性」／(c) 自分の勉強したことが、直接活かせる：「勉強活用」／(d) 研究的に仕事を進めていくことができる：「研究的」、の4個が設定されている。また質問文は、いずれもポジティブ・イメージで表現されている。

いずれの質問に関しても「肯定的イメージ（「非常にそう思う」＋「どちらかといえばそう思う」）の割合が高く、半数を超えている。とりわけ高いのは「a：人間的接触」であり、2015・2016年度調査ともに9割を超えている。しかし、両時点の比較に注目すると男女の違いがみられ、男子は増加しているのに対して女子はやや減少している。「b：創造的発展性」もまた「肯定的イメージ」の高さという点で同様の傾向がみられ、両時点比較では数値的には僅かとはいえ男子は増加しているのに対して女子はやや減少している。それらの質問結果に対して、「c：勉強活用」の「肯定的イメージ」は、「b：創造的発展性」とほぼ同様の数値を示しているが、両時点比較では男子は減少し女子は増加している。ただし強い「肯定的イメージ（「非常にそう思う」）」は男女ともに増加している。「d：研究的」は、「肯定的イメージ」の点で「a：人間的接触」や「b：創造的発展性」「c：勉強活用」よりも少ない。しかし、両時点比較では、男女とも教育実習後の「肯定的イメージ」は増加がみられる。

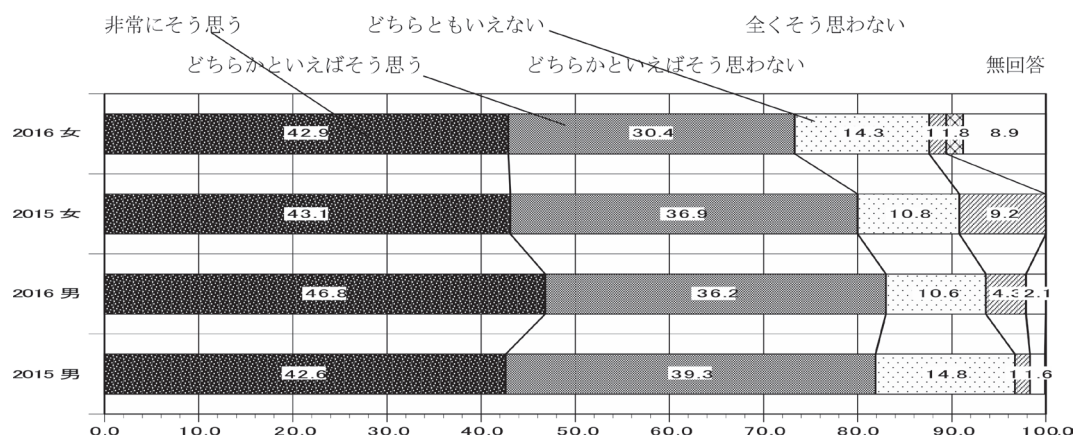
図表15-a：教職イメージ（1）教師という仕事は、人間的接触が大きい

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



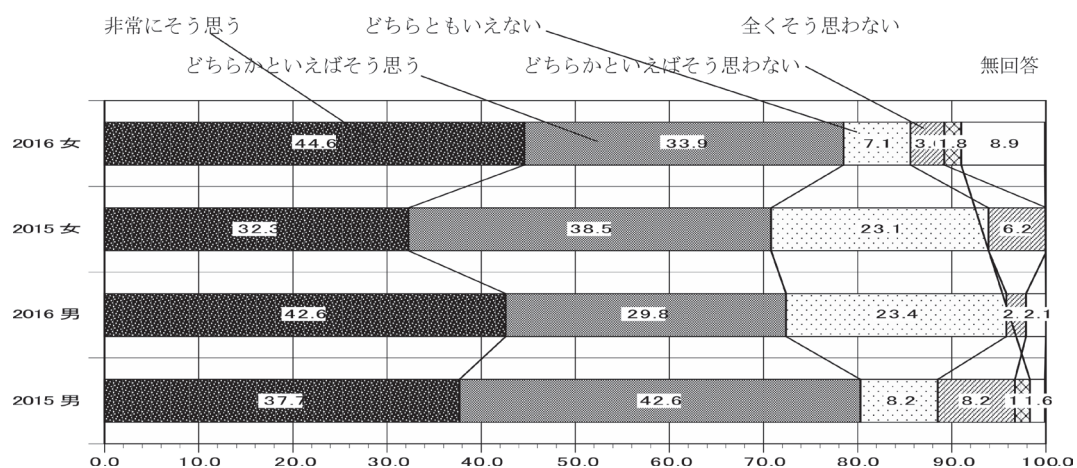
図表15-b：教職イメージ（２）仕事の内容が創造的であり、発展性を持っている

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



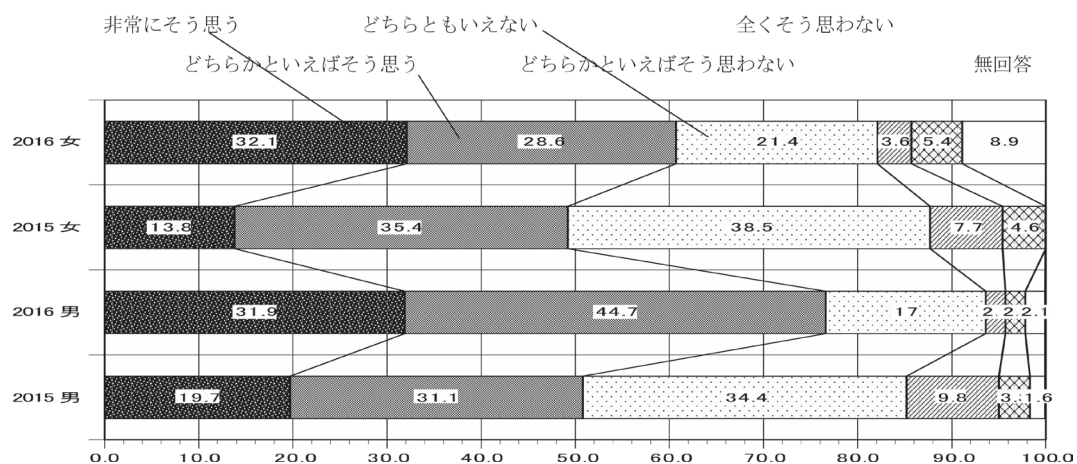
図表15-c：教職イメージ（３）自分の勉強したことが直接活かせる

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



図表15-d：教職イメージ（４）研究的に仕事を進めていくことができる

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）





#### 4-2 「教職の社会的評価や生活」イメージに関する質問（図表15-e, -f, -g, -h）

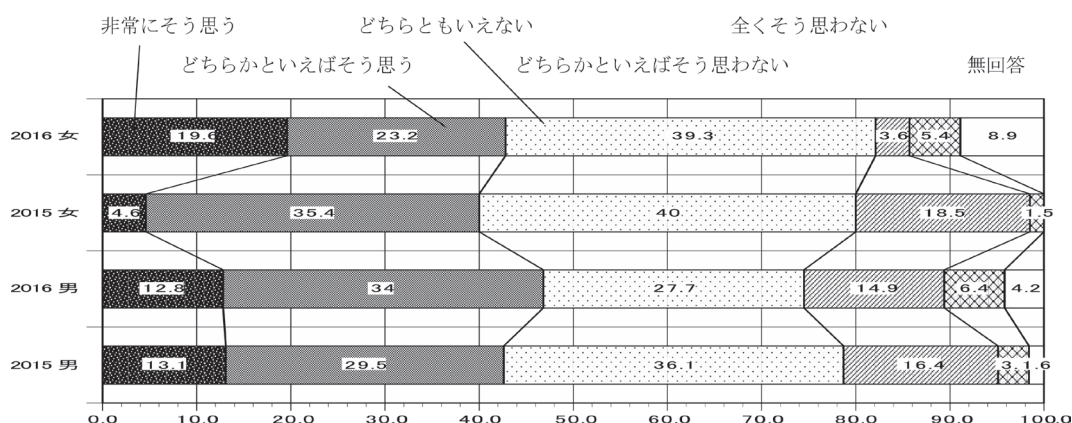
「教職の社会的評価や生活」イメージに関する質問は、(e) 社会的に評価されている：「社会的評価」/ (f) 経済的に生活が安定している：「経済的安定」/ (g) 他の職業に比べ勤務条件が恵まれている：「勤務条件」/ (h) 家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい：「公私の区別」、の4個が設定されている。ただし、4個の質問の内「h：公私の区別」だけ、その質問文がネガティブ・イメージで表現されている。

4個の質問のうち、「肯定的イメージ」が過半数となっているのは「f：経済的安定」だけである。「e：社会的評価」は僅かであるが半数に達せず、「g：勤務条件」や「h：公私の区別」は「否定的イメージ」の方が多い（後者については質問文がネガティブ表現となっているので反転してデータを読み取る必要がある）。「f：経済的安定」への肯定的評価の割合も過半数とはいえ6割を超えるには至っておらず、教職の持つ社会的な有意義労働の側面や公的身分保障に支えられた経済的安定の側面が一般に語られる割には、現在の学生たちにとってそれらの側面は十分に絶対的な魅力とは映っていないようでもある。さらに、「e：社会的評価」は実習後「肯定的イメージ」がわずかであるが男女とも増加しているものの、「g：勤務条件」は逆に実習後「肯定的イメージ」が減少しており、学生たちは短い実習期間の内でも教職生活の厳しい側面を実感したことがうかがわれる。

一般に女性が結婚後も家事・育児を抱えながら生涯にわたって継続していくに比較的恵まれた職業の一つとして考えられている教職ではあるが、近年の長時間過密労働が指摘される状況の中で、男子学生も含めて、とりわけ女子学生は必ずしもそうとは思えない、厳しくとらえていることをうかがわせる。

図表15-e：教職イメージ（5）社会的に評価されている

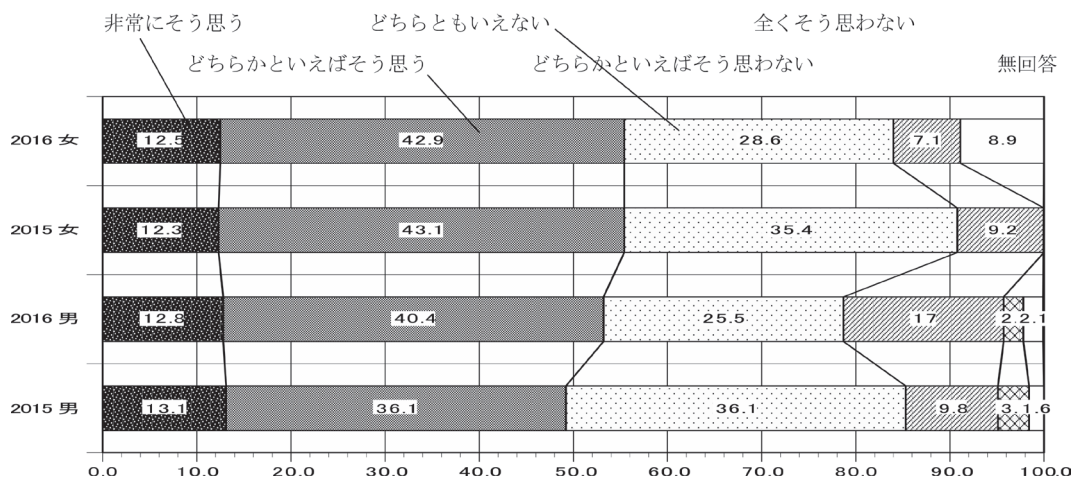
（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）





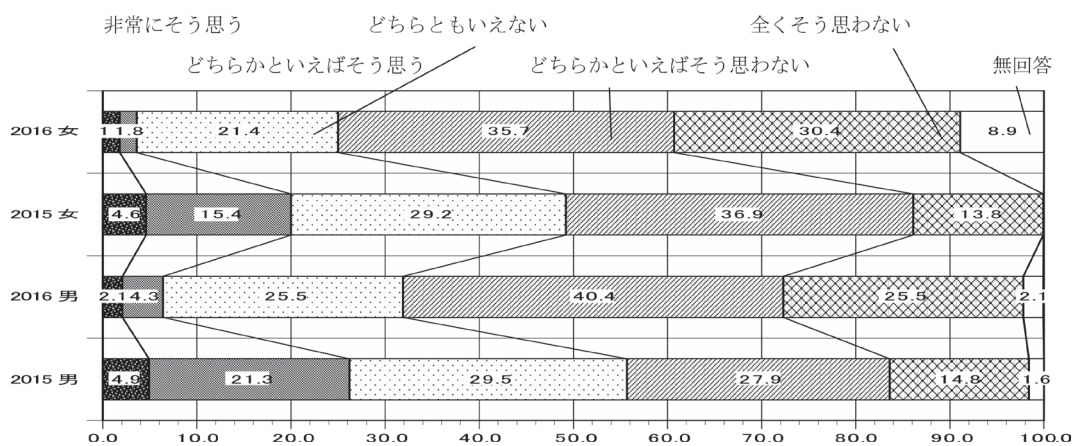
図表15-f：教職イメージ（６）経済的に生活が安定している

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



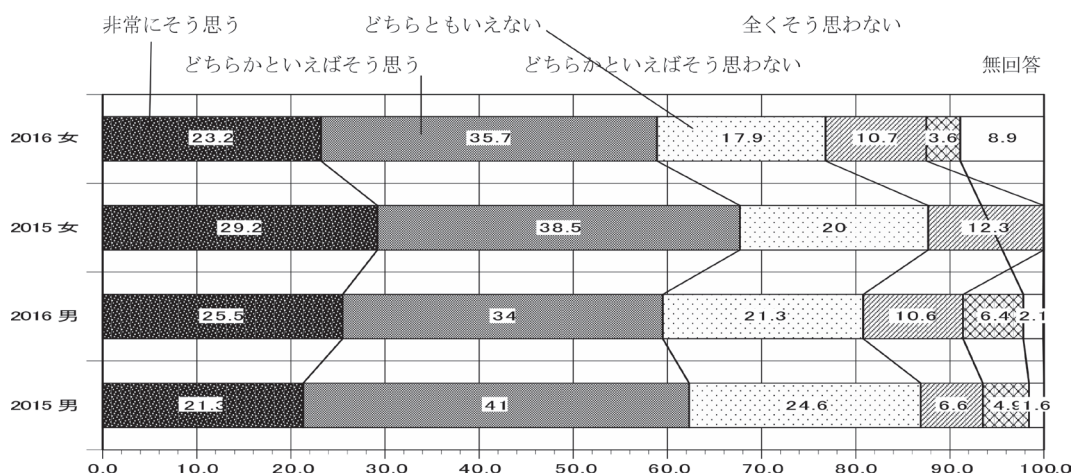
図表15-g：教職イメージ（７）他の職業と比べると勤務条件が恵まれている

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



図表15-h：教職イメージ（８）家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別つきにくい

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



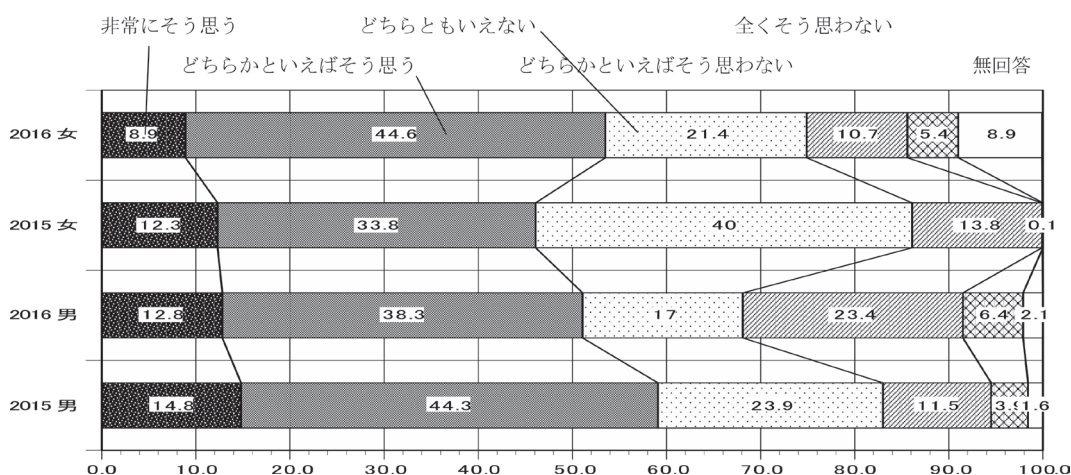
#### 4-3 「教職者のタイプ」イメージに関する質問（図表18-i, -j, -k, -l.）

「教職者のタイプ」イメージに関する質問は、(i) 関わりのある世界が限られていて視野が狭い：「視野狭い」/ (j) 上からの権威に弱い：「権威に弱い」/ (k) 考えや行動が保守的である：「保守的」/ (l) 全体としてのイメージがやぼったい：「やぼったい」、の4個が設定されている。これらの質問文はいずれもネガティブ・イメージで表現されており、前述した「h：公私の区別」と同様、反転してデータを読み取る必要がある。

この4個の質問の中で他の3個の質問とやや異なった結果を表わしているのが「i：視野狭い」である。2015年度調査（3年次）時点の「否定的イメージ（「視野が狭い」と「思う」）」が男女ともにやや多く、かつ実習後の「否定的イメージ」の変化が男子学生はやや減少するものの女子学生は逆にやや増加し、男子学生の数値を超えていることが認められる。多忙化する教職生活の中で仕事に追われる毎日の現職教員たちとじかに接し、そのようなイメージが膨らんでいったのではないかとと思われる。それとは逆の結果を表わしているのが「l：やぼったい」である。2015年度調査（3年次）時点の「否定的イメージ（「やぼったい」と「思う」）」は男女ともに少なく、かつ実習後も男女ともにさらに減少していることが認められる。実習期間中、多忙な毎日を強いられながらもそれぞれ個性や特徴を持った一人一人の現職教員と接する中で、一般的なイメージで教員全員を覆い尽くすことは必ずしも当てはまらないと感じたのでないだろうか。「j：権威に弱い」と「k：保守的」は、「否定的イメージ（「権威に弱い」「考えが保守的」と「思う」）」が半数前後、男女別では女子学生より男子学生にその傾向はやや強い。専門職としての自律性が求められ、戦後は教職員組合運動も取り組まれてきた教職も、現在の学生たち（若い世代）にとっては、必ずしもこれまでのようには映っていない。しかしながら、両質問の結果とも、男女とも実習後には、わずかながらもそのような「否定的イメージ」は弱まっていることも認められる。

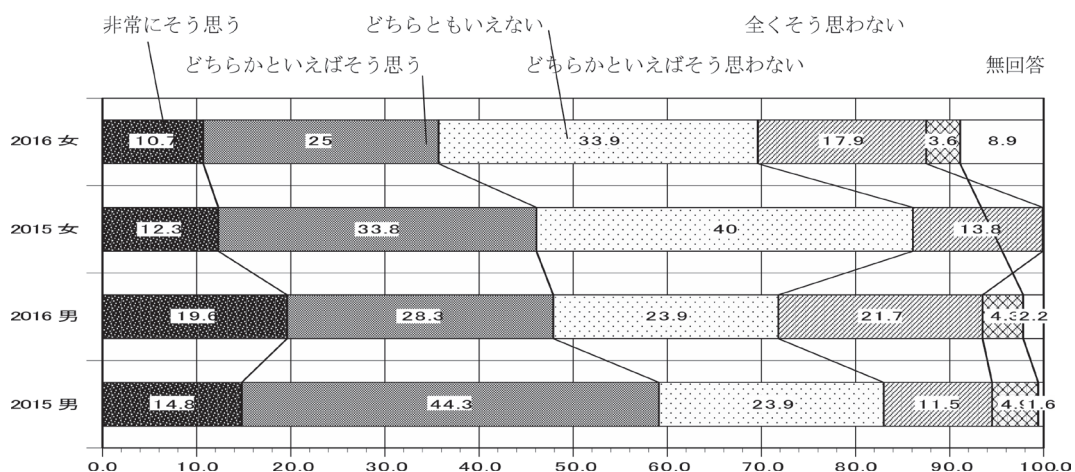
図表15-i：教職イメージ（9）関わりのある世界が限られていて視野が狭い

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



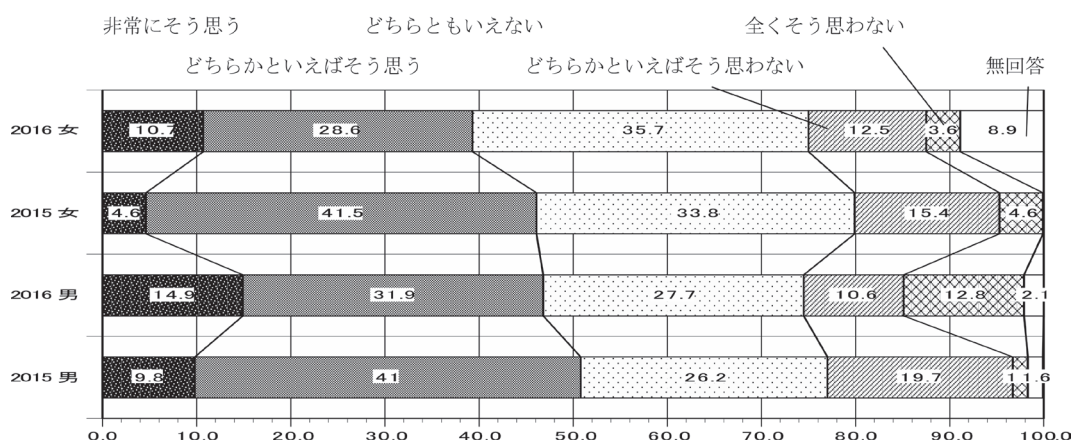
図表15-j：教職イメージ（10）上からの権威に弱い

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



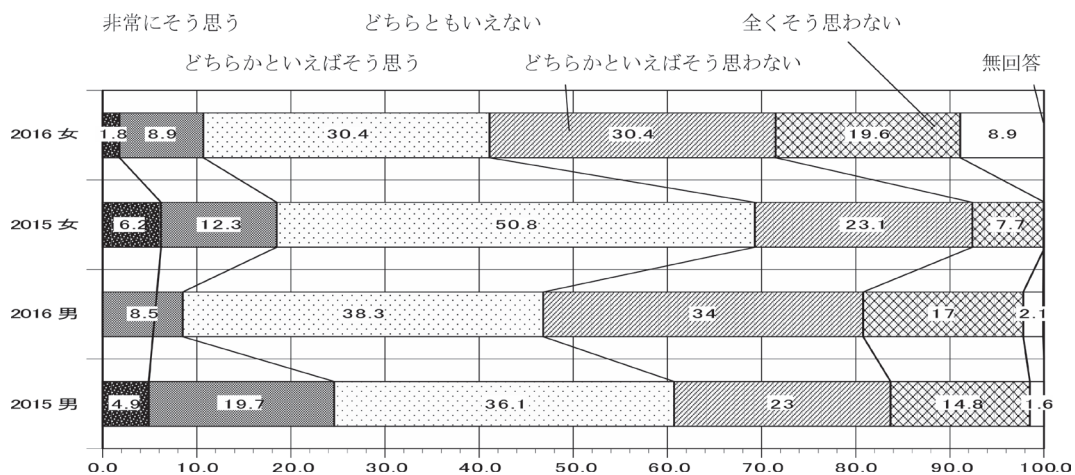
図表15-k：教職イメージ（11）考え方が保守的である

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



図表15-l：教職イメージ（12）全体としてのイメージがやばったい

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）





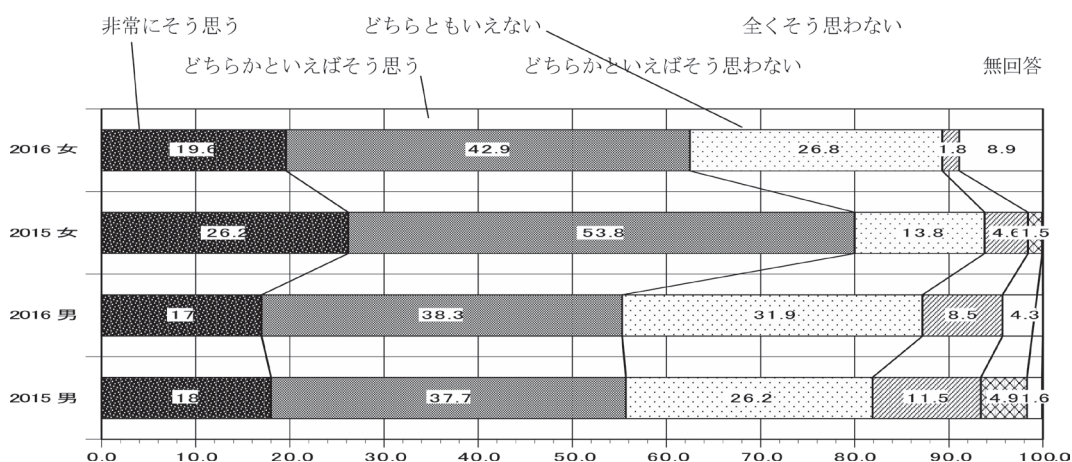
#### 4-4 「教職の社会的在り方・制度」

残りの (m) 児童生徒の問題についての責任が重すぎる：「責任過重」/ (n) 採用にあたっての合否の基準が不明確である：「採用基準不明確」という2つの質問は「教職の社会的あり方・制度」に関わるものであるといえよう。なお、質問文としては、この2つもネガティブ・イメージで、それぞれ表現されている。

「m：責任過重」が「否定的態度（「責任過剰」と「思う」）」の多さが特徴的であるのに対して、「n：採用基準不明確」は「どちらともいえない」という「判断保留」が多いのが特徴となっている。しかし、両質問ともに、また男女ともに、実習後その傾向はやや弱まり、前者は「責任過剰」だと「思う」割合が減少し（特に女子学生）、後者は「採用基準不明確」だと「思う」及び「どちらともいえない」割合がやや減少し、「そう思わない」割合がやや増加している。後者に関しては、調査対象たちの教員採用選考試験受験後の回答であるがゆえに、受験後の実感としてイメージがわずかではあるが修正されたことをうかがわせる。

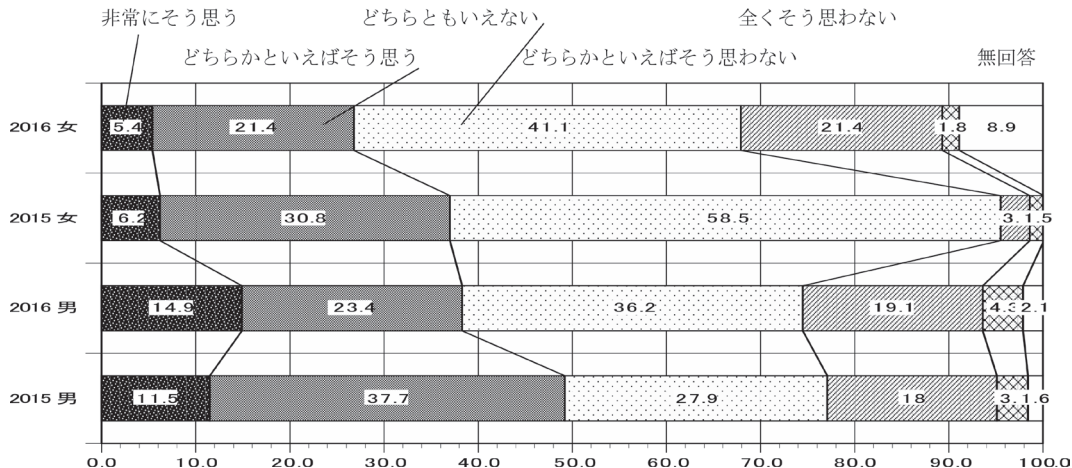
図表15-m：教職イメージ（13）児童生徒の問題について責任が重すぎる

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



図表15-n：教職イメージ（14）採用にあたっての合否の基準が不明確である

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）





## 5. 教職観

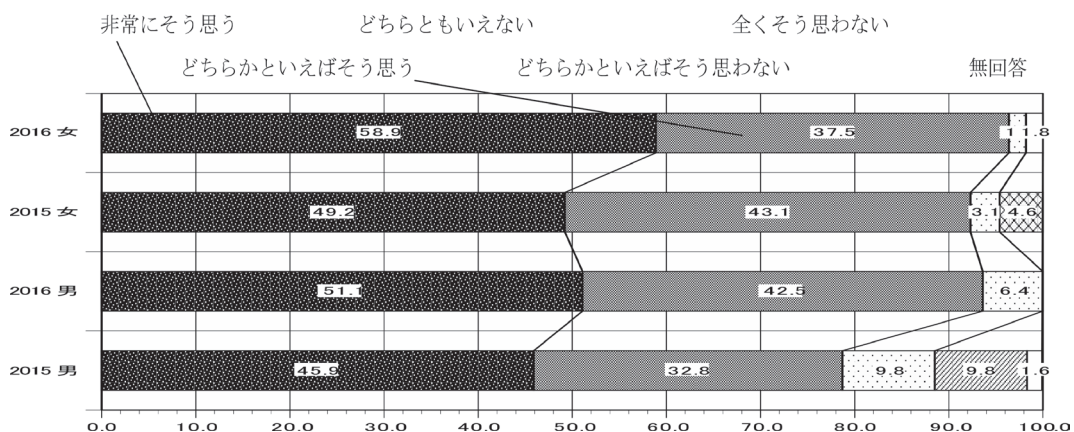
ここで考察する教職観に関する6個の質問は、質問文及び回答形式もすべて2015年度調査と同一である。以下の図表16-a～fでは両時点（教育実習の前と後：2015男／女、2016男／女）の結果が比較できるように表わされている。

### 5-1 「教職の専門職者的側面」を象徴する質問（図表16-a, -b）

「教職の専門職者的側面」を象徴する2つの問いとして、(a) 教師は、学問研究への深い造詣が必要である：略称「学問造詣」/ (b) 教師は、教材・教科書・教授法を決定する権限が与えられなければならない：「教育権限」を設定した。両者の結果は、「a：学問造詣」も「b：教育権限」も共に「肯定的態度（「非常にそう思う」＋「どちらかといえばそう思う」：以下同様）」が過半数に達しており、しかも実習後その傾向はわずかではあるが増加している。とりわけ「a：学問創造」については「肯定的態度」が男女ともに9割を超え、「b：教育権限」についても、「a：学問創造」ほどではないが、「肯定的態度」は6割程度に達している。

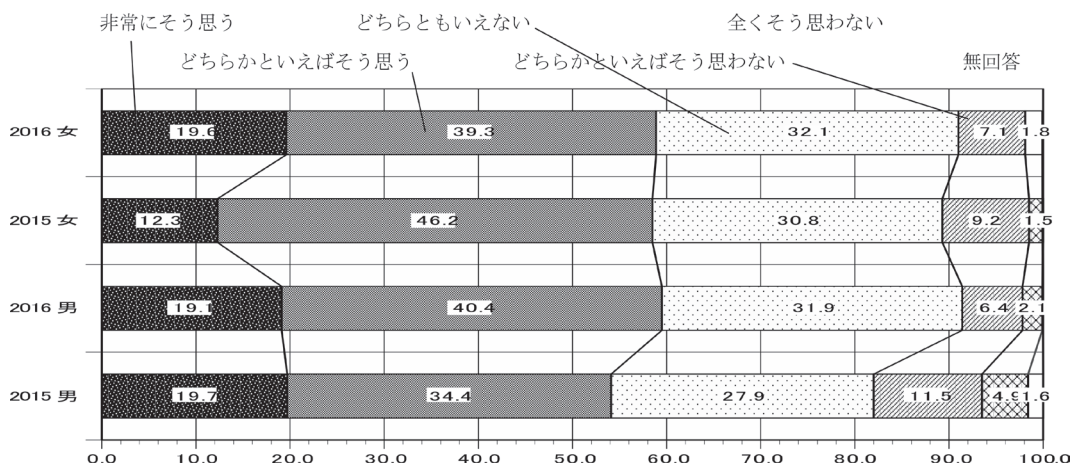
図表16-a：教職観（1）教師は、学問研究への深い造詣が必要である

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



図表16-b：教職観（2）教師は、教材・教科書・教授方法を決定する権限が与えられなくてはならない

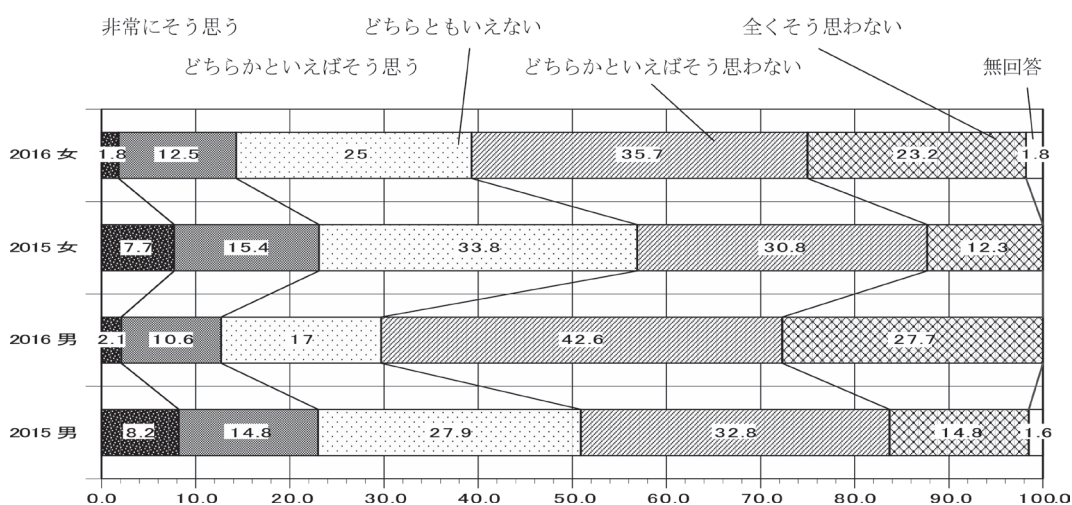
（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



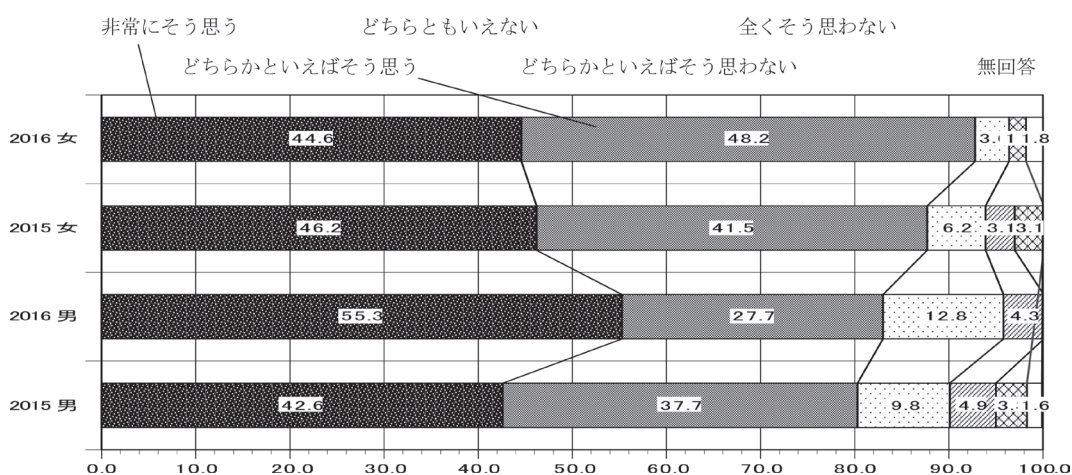
## 5-2 「教職の聖職者的側面」を象徴するに質問（図表16-c, -d）

「教職の聖職者的側面」を象徴する2つの問いとして、(c) 教師は、経済的に多少恵まれなくても、清貧に甘んじなくてはならない：「清貧」/ (d) 教師は、次代を担う青少年を育成しているという強い使命感を持たなくてはならない：「使命感」を設定した。しかし、両者の結果は大きく異なっている。すなわち、「c：清貧」についての「肯定的態度」は両調査時点及び男女ともに低く、さらに実習後は「肯定的態度」及び「どちらともいえない：判断保留」が男女ともに減少している。それに対して、「d：使命感」については「肯定的態度」が男女ともに8割を超え、その傾向は、男子学生よりは女子学生のほうが、また実習前より実習後のほうが、それぞれ高く／増えている結果となっている。

図表16-c：教職観（3）教師は経済的に恵まれなくても清貧に甘んじなくてはいけない  
（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



図表16-d：教職観（4）教師は次代を担う青少年を育成しているという強い使命感を持たなくてはいけない  
（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）

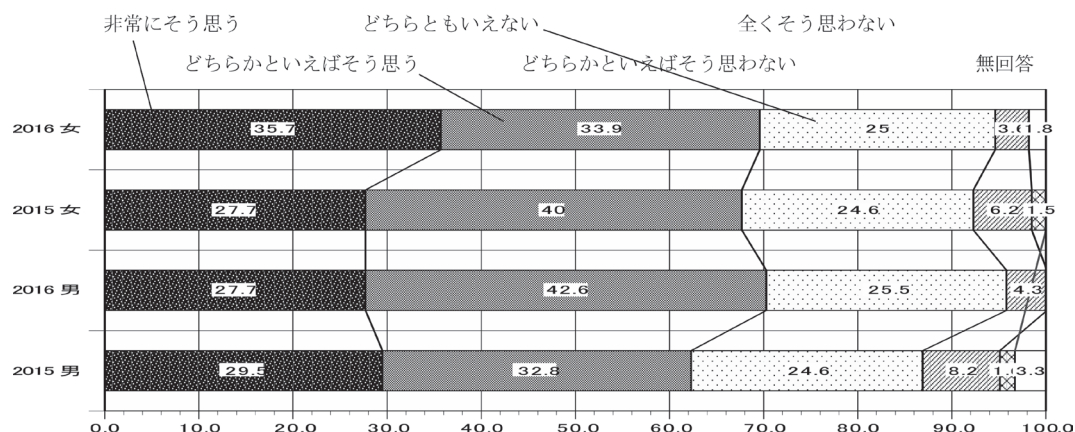


### 5-3 「教職の労働者の側面」を象徴する質問（図表16-e, -f）

「教職の労働者の側面」を象徴する2つの問いとして、(e) 教師は、自分たちの仕事をより充実したものとするため職場の労働条件や賃金について団結して改善をしていかなくてはならない：「労働条件」/ (f) 教師は、子どもの未来のために日本の政治や平和の問題についても積極的に発言していかなくてはならない：「政治・平和」を設定した。しかし、この両者の結果も特徴を異にしている。「e：労働条件」については、「肯定的態度」が、男女とも6割を超えており、実習前よりも実習後のほうが若干であるが増加している。それに対して「f：政治・平和」についての「肯定的態度」は、男女ともに4割前後にとどまっており、実習前よりも実習後のほうが減少し、「どちらともいえない：判断保留」が大きくなっていることが認められる。特に女子学生における「判断保留」の多いことが注目される。

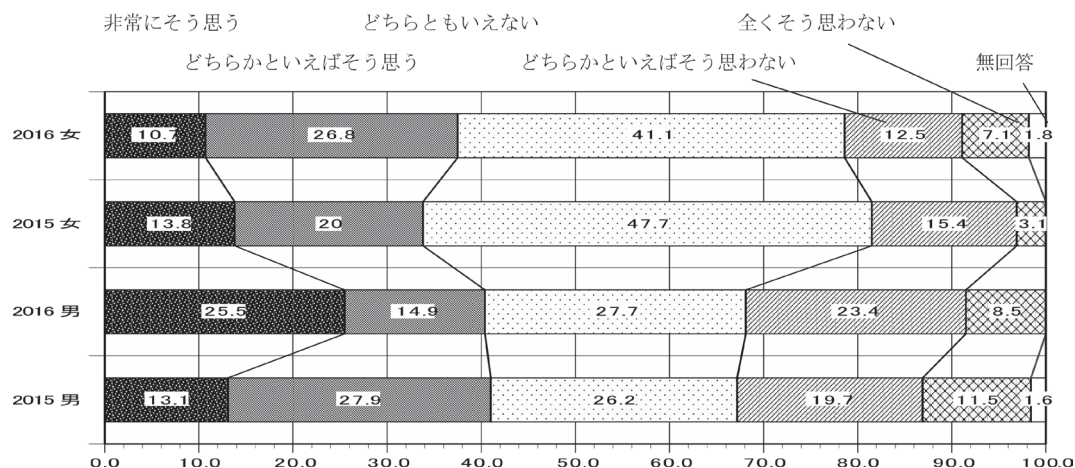
図表16-e：教職観（5）教師は自分たちの仕事をより充実したものとするため、職場の労働条件や賃金について団結して改善していかなくてはならない

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）



図表16-f：教職観（6）教師は子どもの将来のために日本の政治や平和の問題についても積極的に発言していかなくてはならない

（回答者数：2016女=56人、2015女=65人、2016男=47人、2015男=61人）（％）





## 6. 教職の魅力と必要とされる資質能力

大学における教職課程履修全体をほぼ終わった段階において、学生たちは、あらためて「職業としての教職の魅力」をどこに感じ、「教師として必要な資質能力」としてどのようなものが必要と感じ、さらにはその資質能力の獲得のために「大学時代に必要な学習や体験」として何を考えるに至ったのだろうか。

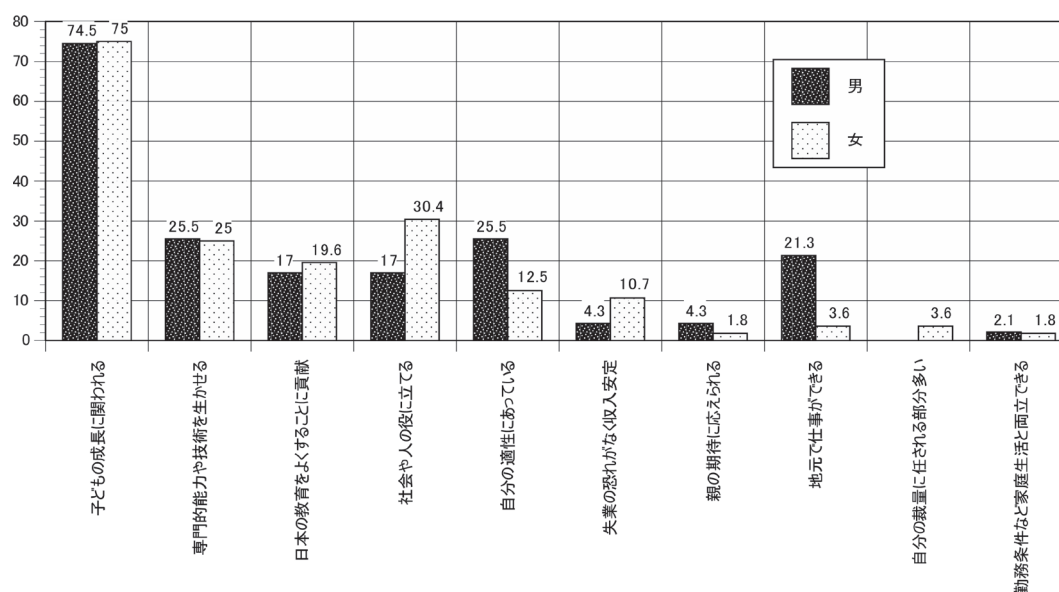
### 6-1 「教職の魅力」

「職業としての教職の魅力」として一般に語られることの多い事柄10項目に「その他」を加え計11個の選択肢を設定し、最も魅力とを感じる事柄一つだけを選択してもらった。図表17がその結果を男女別に表わしているが、「子どもの成長に関われるから」に指摘が集中し、男女ともに75%ほどという高い支持を得ている。それに対して、その他の事柄の指摘率はさほど大きくはなく、支持が分散している。各項目間の支持率に大きな差はないが、「失業の恐れがなく収入が安定している」「親の期待に応えられる」「自分の裁量に任される部分が多い」「地元で仕事ができる」「勤務条件など家庭生活と良質できる」といった実利的な面よりは、「子どもの成長に関われる」「専門的能力や技術を生かせる」「日本の教育をよくすることに貢献できる」「社会や人の役に立てる」といった社会的意義や自己の生きがいなどの面に、教職の魅力を、あるいはやりがいを感じていることがうかがわれる。

### 6-2 「教師として必要な資質能力」

「教師として必要な資質能力」に関しては、大学における一連の教職関連科目・授業において社会的要請や本来あるべき姿を学び、教育実習においては体験的に感じてきたに違いない。これも「教師として必要な資質能力」として一般に語られることの多い事柄9項目に「その他」を加え計10個の選択肢を設定し、重要度の順位をつけて2つ選択してもらった。図表18-a（第1位）及び図表18-b（第2位）が、それぞれの結果を男女別に表わしている。

図表17：職業としての教職の魅力（表記10項目と「その他」の計11項目から2つまで選択可）（回答者数：男＝47人、女＝56人）（％）

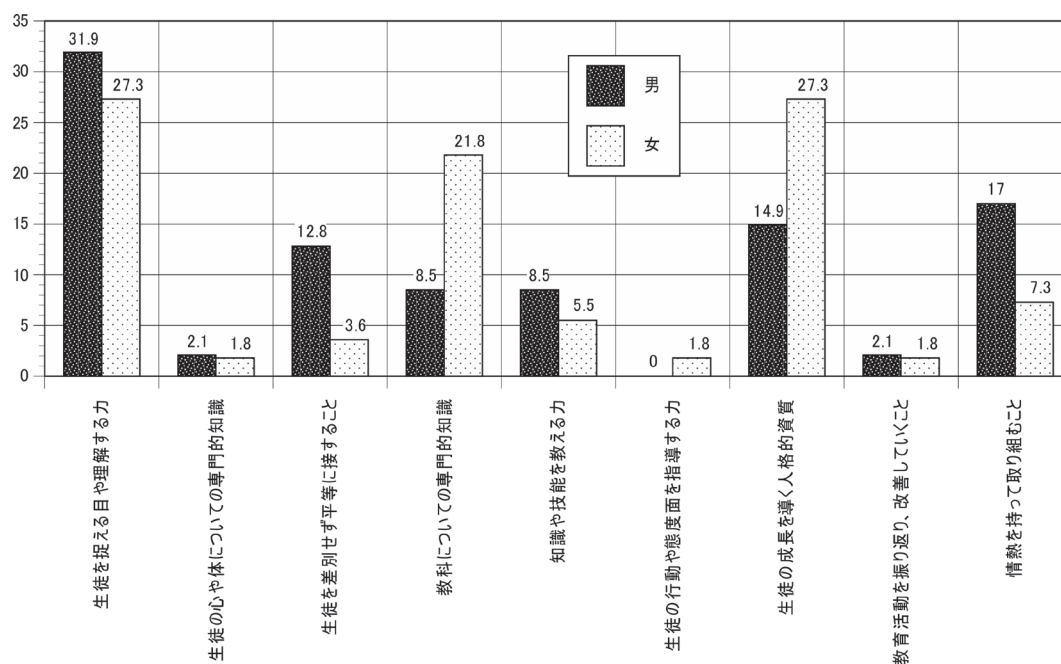




図表18-a：教師として必要なもの（表記9項目と「その他」の計10項目から順位をつけ  
2つ選択）

第1位に指摘された項目

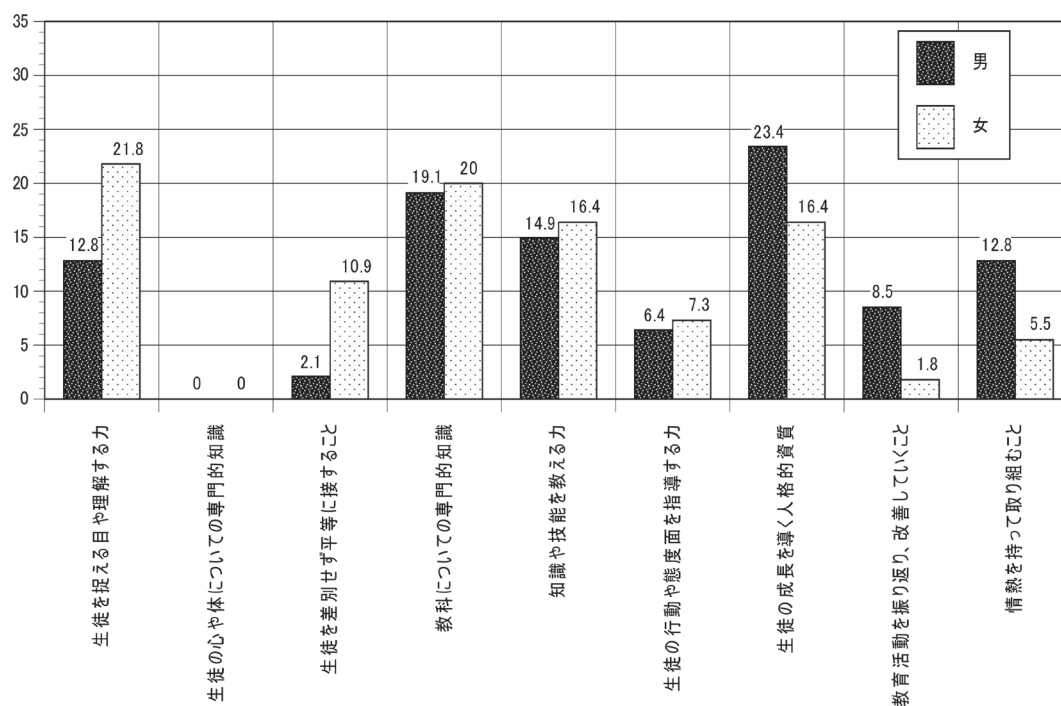
(回答者数：男=47人、女=56人) (%)



図表18-b：教師として必要なもの（表記9項目と「その他」の計10項目から順位をつけ  
2つ選択）

第2位に指摘された項目

(回答者数：男=47人、女=56人) (%)



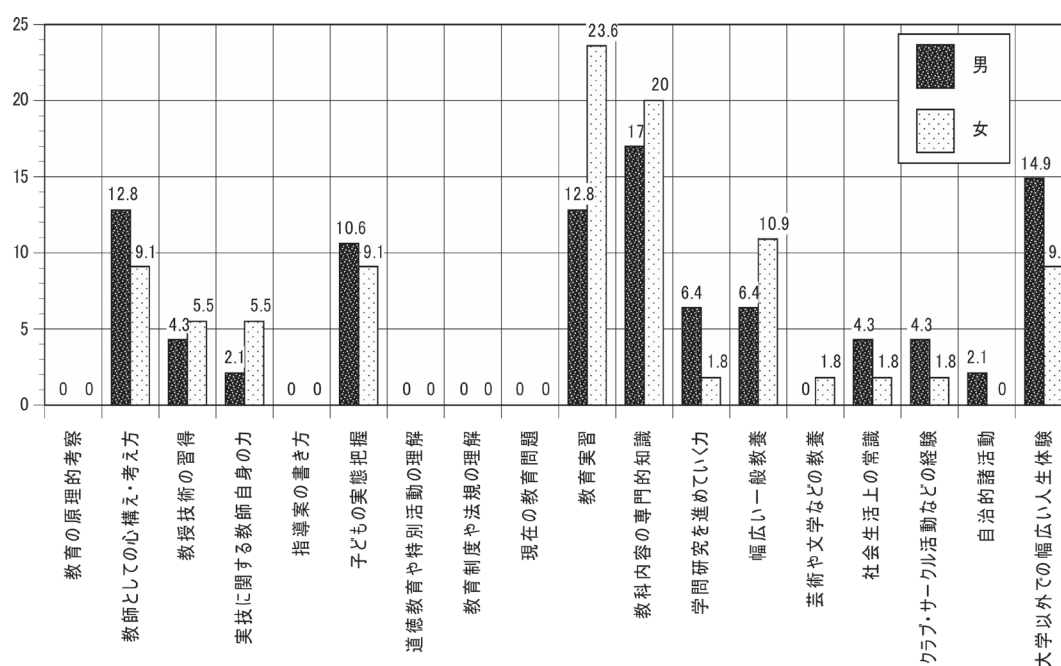
第1位として「生徒を捉える目や理解する力を持っていること」が男女ともに3割前後から支持されている。それに続いて支持が相対的に多かったのが「教える教科の内容についての専門的知識を持っていること」「生徒の成長を導く人格的資質を持っていること」の2つの事柄であるが、とりわけ女子学生からの支持が多い。逆に男子学生から支持が高いのは「生徒を差別せず平等に接すること」「教育活動に情熱を持って取り組むこと」である。第2位として支持された事柄は、第1位とほぼ同様であるが、「生徒を捉える目や理解する力を持っていること」「教える教科の内容についての専門的知識を持っていること」「生徒の成長を導く人格的資質を持っていること」などであった。

### 6-3 「大学時代に必要な学習や経験」

第1位として支持の多かった項目は「教育実習」と「教科内容の専門的知識」である。男性よりも女性からの支持が高い。また男性からは「教師としての構え・考え方」や「大学以外での幅広い人生体験」などの支持があり、女性を上回っている。第2位として指摘された中で支持率が高まっているのが、「教科内容の専門的知識」に加えて、「幅広い一般教養」や「大学以外での幅広い人生体験」であり、女性からの支持が男性を上回っている。第3位として支持されたものは、他に比べ特に支持が集中したといえるものはないが、「教科内容の専門的知識」に加えて、「幅広い一般教養」や「大学以外での幅広い人生体験」が比較的高くなっている。全体として、「実技に関する教師自身の力」や「指導案の書き方」など具体的実務的なものよりも、「教育実習」や「教科内容の専門的知識」など大学における養成教育の中心的なものとともに、「幅広い一般教養」や「大学以外での幅広い人生体験」などといった教職生活の基盤となる事柄が学生たちからも支持されていることがわかる。

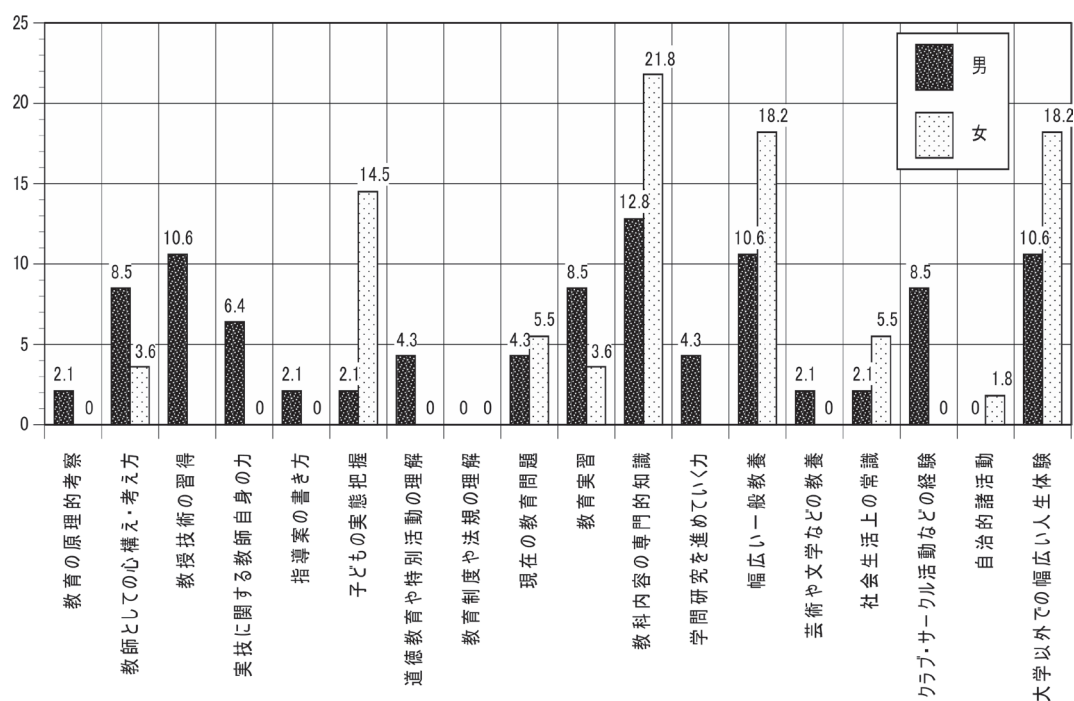
図表19-a：大学時代に必要な学習や体験（表記18項目と「その他」の計19項目から順位をつけ3つ選択） 第1位に指摘された項目

（回答者数：男＝47人、女＝56人） （％）



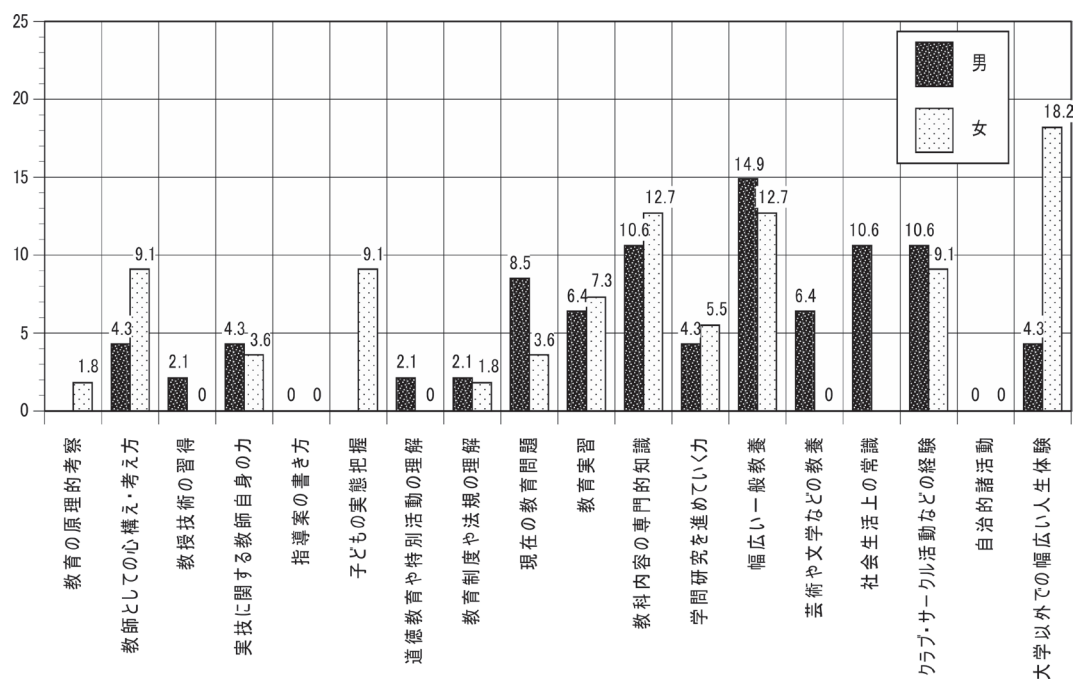
図表19-b：大学時代に必要な学習や体験（表記18項目と「その他」の計19項目から順位をつけ3つ選択） 第2位に指摘された項目

（回答者数：男＝47人、女＝56人） （％）



図表19-c：大学時代に必要な学習や体験（表記18項目と「その他」の計19項目から順位をつけ3つ選択） 第3位に指摘された項目

（回答者数：男＝47人、女＝56人） （％）





## 7. 「学校インターンシップ」構想について

近年の教員養成改革の一つとして、中央教育審議会が打ち出した「学校インターンシップ」構想があることは、本報告の冒頭でも述べておいた。これについては、学生たちも関心を持っていたようであるが、マスコミ等からの情報以上の認識はまだなかったようである。そのような現状を前提としたうえで、賛否を理由も併せてたずねた結果を表わしたものが図表20である。

表記5つの項目に「わからない」を加えた計6項目を選択肢として設定し、答えてもらったが、「必修単位化するのがよい」と「参加希望は自由選択にして単位化がよい」とする賛成意見が54%に対して、「参加は自由選択にし単位化も必要なし」と「そのような制度自体特に必要なし」、それに「そのような制度はむしろ専門学問分野の研究・学習を進める上で妨げになる」を合わせた反対意見が28%であった。「わからない」は17%であった。男女別や所属学部別での差はあまり認められなかった。

では次に、自由記述で回答してもらった理由の中から代表的・特徴的なものを紹介していきたい。意見文末のカッコ内は所属学部を意味する。

【「必修単位化するのがよいと思う」「参加希望は自由選択にして単位化がよい」】

・三週間集中的に行うことも必要であるが、1, 2年時など早い段階で学校現場に関わる機会があることで自分の適性なども判断でき、自らの進路選択に役立つと思う。(法)

・現行制度では短く、ある学校の一側面しか見られないので、より多様な学校において実施できれば視野が広がるでしょう。(法)

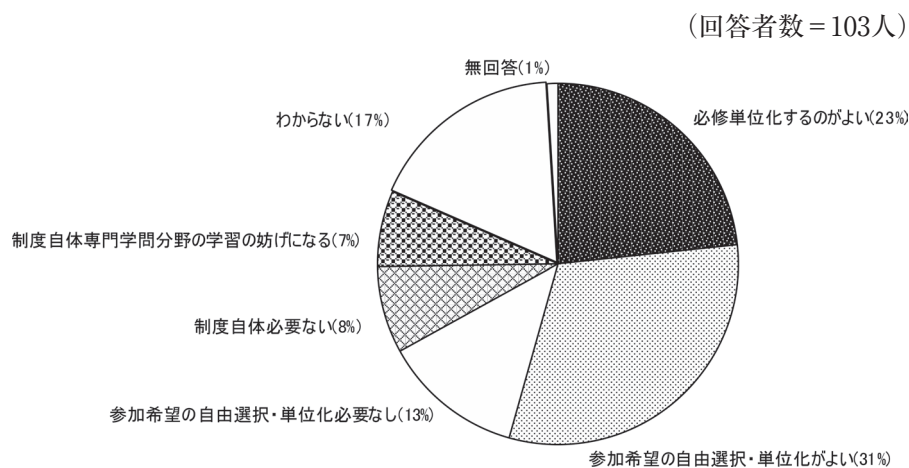
・教育実習に4年生になっていきなり行かされるよりは段階的に学校に関わる機会を設定したほうが良いと思う。(文)

・社会人になる直前の年に3週間教育実習に行くだけでなく、毎年現場に行くことで、学校の教育現場を知ったり、自分の現状を見つめなおす機会にもなったりすると思うため。単位化することで、軽い気持ちで臨む人は少なくなるのではと思うため。(文)

・そうすることで本気で教員になりたい人が教職をとるようになると思うから。(理)

・いまの制度では3週間の教育実習のみしか実際の現場を体験することができないから。断続的に導入した方が効果的だと感じるから。(理)

図表20：「学校インターンシップ」案についての意見



・より早い時期から現場に立つことで大学での学習のモチベーションが上がると思うから。(理)

・〔回答は「参加希望自由で単位化がよい」を選択した上で〕教員に必要な力は学校現場で学ぶことのできる実践力が最も大切だが、それ以外にも大切な力は多くあり、それは必ずしも学校現場でなくてはいけないというものでもないから。(文)

#### 【「参加希望の自由選択・単位化必要なし」】

・企業のインターンに行ったからといってその企業に就職できる保証はないのと同じように、その活動に行ったからといって単位をもらえる必要はないと思う。その活動自体は一つの自分の経験としてみるべきであって、単位がほしくその活動に参加する人が出てきてしまうと活動の意義がわからなくなってしまう可能性があると思う。(理)

・現在、就活によって大学生としての本分、勉強がおろそかになってしまっているという問題が指摘され、それに対しての明確な改善策が見られない以上、教職という新たな分野で学生の負担となりうる制度を取り入れるには反対である。ただし、経験を得るためという考えには賛成であるため、必須ではなく希望制にするのは賛成である。(文)

・現実問題として、教職を希望する学生全員にそのようなカリキュラムを設定した場合、学校側（ひいては生徒・学生双方）の負担が大きく、生徒の学習と学校生活、及び学生の生活習慣と専門分野の研究にも影響が出かねないため、希望する学生に限った活動の一つにとどめるべきではないかと思う。(文)

#### 【「制度自体必要ない」「制度自体専門分野の学習の妨げになる」】

・現場での体験はあくまで体験に過ぎず、1回あれば十分であるから。(法)

・教職に対する認識が甘いままそのような活動をして、その活動先の学校に迷惑になると思う。大学1～3年でしっかり学んでから4年目に教育実習に行くのが妥当だと思う。(文)

・断続的に教師という職業を経験するよりも、今のようにまとめて教師という職業を体験できる方が勉強になると思う。断続的に増やすならば教育実習の期間を延ばした方がよいと思う。(文)

・教員免許を持たない学生に慣れのようなものが発生してしまい、自分の中に独自のルールのようなもの等を作って、それが今後の教職関連の活動に支障をきたす恐れがあるから。(文)

・教職科目は大学を卒業するための単位ではないので本来大学で学ばなければならない科目の負担になっている。そのうえ「学校インターンシップ」と称するわからないものを導入されたら、ますます混乱してしまうだろう。(文)

・理科系の人間等の忙しい人間に配慮すべき。ますます理科教員がいなくなるであろう。(理)

今回の調査対象者は一般学部・学科に所属し中学校・高等学校教員免許状取得のための教職課程を履修する学生たちであるが、単に負担増に対する反発からの意見ではなく、冷静に受け止め判断していることがわかる。「適性を見極めること」「より高度な実践的な力がつく」「断続的に導入した方が効果的」といった理由から賛成意見がある一方、逆に「しっかり学んでから4年目に行くのが妥当」「まとめて職業体験した方が勉強になる」「慣れのようなものが発生してしまう」といった慎重・反対意見もあった。また、就活の負担に加えて、さらに「学校インターンシップ」の負担が加わり、専門分野の勉強という大学本来の時間を圧迫され奪われてしまうことへの心配の声も少なくなかった。

## まとめにかえて

中学校・高等学校教員免許状のための教職課程履修学生を対象とした調査は前回2015年度調査に引き続いてであるが、今回の調査は、調査対象を教育実習終了後の学生たちに絞り、質問も教育実習に関連した事柄に絞って集中的にたずねた。教職課程における学習の中でも、とりわけ教育実習の体験は、学生たちにとって教師として生徒たちの中に飛び込みコミュニケーションを図り、かつ授業を自分一人で準備し実施するという初めての体験学習である。それだけに彼らの不安・心配も大きく、実習後の教職意識と教職志望に大きな変化をもたらすものである。

教育実習の総括的感想において、全体として「苦しかった」と回答した者が44%いたにもかかわらず、それでも「楽しかった」と回答した者が93%にも達しているという数値だけを見ても、履修学生たちにとって得難い貴重な経験であったのではないと思われる。実習前も実習中も不安・心配ごとの中心はやはり自分一人で行う学習指導・授業づくりや生徒との交流・コミュニケーションづくりであることも回答結果からうかがわれたが、この点でのさらなる養成教育上の配慮と自信の育成が必要であろう。

教育実習は、単なる見習いの修行ではなく、大学における養成教育の一環として行う、実際の実践現場の実態を理解する、自己の教育研究課題を発見する、あるいは自己の教職への適性を認識するなどの目的を持った体験的学習である。そのような意味からして、実習を経験してみて良かったことことに「学校教員の仕事の実態を知ることができた」を挙げた者が多いこと、教職に対する気持ちや意欲もともに向上したと感じている者が8割に達していること、さらには教育実習の達成目標として掲げられている多くの項目に対する自己評価が全体として良好な結果であったことなど、成果は大きかったといえよう。

しかし、今後考慮しなければならない点も見い出された。その一つが、短い期間ではあるが学校教員の長時間過密労働の実態を実際に垣間見ることによって、例えば、一方で「研究的に仕事を進めていくことができる」と肯定的な教職イメージが強まりながらも、他方で「勤務条件が恵まれている」との肯定的な教職イメージは弱まっている点である。優秀で意欲ある学生の教職離れを生み出すことを危惧する。もう一つは、近年の養成教育が実務的技術的能力の育成に傾斜し、かつ早い段階から制度化された教職の道へと追い立てる傾向であり、それは教育実習を終えた学生たち自身が「教科内容の専門的知識」「大学以外での幅広い人生体験」「幅広い一般教養」こそ「大学時代に必要な学習や体験」であると答えていることに反しているのではないかという点である。

事前事後指導の在り方を含む教育実習という個別の取り組みの改善とともに、教職をめぐる労働環境の改善や大学における養成教育全体の在り方の再考など、大きな課題までもうかがわれる調査結果であった。

### 【注記】

(1) 山崎準二「教職課程履修学部生に関する2015年調査」『学習院大学教職課程年報』第2号、2016年5月、所収。