

9. 教育実習の実態調査 教職課程FD報告





調査報告

教育実習の実態調査—本学学生への2024年度アンケート調査報告—

関東学院大学 社会学部教職課程

細田 聡

I. はじめに

関東学院大学教職課程では、2003年度より教育実習の実態調査を行っている。この調査の目的の第一は、本学での教育実習の事前・事後指導を見直し、教育実習の実態に即した指導・教育に活用することにある。目的の第二は、今後、教育実習に赴く1～3年次生が、この調査を通して、より明確な教育実習イメージの形成を促す資料を提供することにある。早い段階で教育実習の明確なイメージを持つことで、教職への高い意識を構築することが期待される。また、教育実習に赴く前に現実的で具体的像を形成しておくことは、教育実習に対する過度に楽観的あるいは悲観的な態度を防いだり、教育実習に行った際に、イメージと現実とのギャップに戸惑い「こんなはずではなかった」と悲嘆したりすることを回避することにもつながるだろう。

昨今、全国的な教員不足が問題視され、教員数確保が至上命題を背景として、教員採用試験の早期化・複線化が進みつつある。従来の教員採用試験時期の1か月程度の前倒しのみならず大学3年次の前倒し受験を可能とする自治体も増加している。教職志望の学生にとっては、3年次前倒し受験は4年次受験も可能であることから受験の機会が増加し合格可能性が向上することからメリットがあるため好意的に受け止めている。しかしながら、教育実習に赴いていない学生に対する教員採用試験の合格については教職課程カリキュラム上との齟齬を指摘する意見もある。

また、「理論と実践の往還」の名のもと、教育実習を3年次と4年次に分けて実施することが推し進められている状況にある。今後、教育実習のあり方が大きく変化することが予想される。

今年度は、各教育実習校では新型コロナ禍が落ち着いたこともあり、以前と同様に教育実習生の多くが春学期に実施することができた。それでは、2024年度の教育実習の実態はいかなるものであったのであろうか。過年度22年間の結果と比較しながら、以下に本学学生への2024年度アンケート調査を報告する。

II. アンケート調査報告

1. アンケート基礎資料

(1) アンケート実施時期

2024年1月15日から2024年1月31日まで

(2) アンケート実施方法

本学で採用されている授業支援ツール(LMS)の「manaba」に「2024年度教育実習アンケート」としてコースを設定し、そのコース内のアンケート機能を用いて実施した。その実施内容は、従来の質問項目に加え、2020年度から新型コロナウイルス感染拡大に関連した質問項目「よって困ったことはあったか」を設定し、困ることがあった場合にはその内容を記す欄も設けた。

(3) アンケート回答者

2024年度のアンケート回答者は全体で45名(男性32名、女性13名)であった。回答者の学部内訳を表1アンケート回答者の学部内訳に示す。また、過去22年間にわたる回答者合計数は1,572名(男1,130名、女436名、不明6名)であった。

- Q 7 - 11. 研究授業に要した時間： () 時間
- Q 7 - 12. 実習期間中の平均睡眠時間： () 時間
- Q 7 - 13. 学校行事への参加の有無： はい / いいえ
参加した際の内容 ()
- Q 7 - 14. その他の活動への参加の有無： はい / いいえ
参加した際の内容 ()
- Q 7 - 15. セクシャルハラスメントやそれに近い行為の有無： はい / いいえ
はいの場合の状況 ()
- Q 7 - 16. お茶くみや職員室の清掃などの要求： はい / いいえ
はいの場合の状況 ()
(この質問は、実習生だからという理由で要求されたかどうかを問う意図)
- Q 7 - 17. 実習校での新型コロナウイルス感染症拡大防止の対策
対策内容 ()
- Q 7 - 18. 新型コロナウイルス感染症拡大によって困ったこと： はい / いいえ
はいの場合の内容 ()
- Q 7 - 19. その他、困ったこと： はい / いいえ
はいの場合の内容 ()
-
- Q 8. 教職課程への改善要望・意見
以下の事項について、改善要望や意見
- Q 8 - 1. 学習指導案について
()
- Q 8 - 2. 実習手帳について
()
- Q 8 - 3. 事前指導について
()
- Q 8 - 4. 講演会などについて
()
- Q 8 - 5. 教職に関する科目について
()
- Q 8 - 6. 教科に関する科目について
()
- Q 8 - 7. 教科教育法について
()
- Q 8 - 8. 教育実習事前見学について
()
- Q 8 - 9. その他
()
-

図1 教育実習アンケート内容

2. 教育実習校について

(1) 取得希望免許状について

2024年度の回答者45名のうち、各取得希望免許状の希望者数は延べ108名である（表2 学部ごとの教育職員免許状の取得希望者数（2024年度）は、本アンケートの回答者の内訳であり、実際の取得希望者のそれとは異なることに留意頂きたい。これ以降の図表も同様）。これは、一人あたり2種類以上の免許状の取得を希望していることを示す。また、中学校の教職免許状取得希望より、高等学校のそれの方が多く、この傾向は過去22年間と同様の結果であった。

表2 学部ごとの教育職員免許状の取得希望者数（2024年度）

年度	学部	中学校						高等学校								合計			
		英語	社会	数学	理科	技術	他	小計	英語	地歴	公民	商業	数学	理科	工業		情報	他	小計
24年度	国際文化	10	9					19	9	9	9							27	46
	社会		11					11		10	8							18	29
	経済		6					6		4	4	2						10	16
	理工			4	4	0	0	8					4	4	1			9	17
	計	10	26	4	4	0	0	44	9	23	21	2	4	4	1	0	0	64	108
22年間	文・国際・社会	303	337					640	314	319	263							896	1536
	経済	2	246				1	249	2	204	204	34					1	445	694
	工・理工・建築		1	179	110	62		352		1	1		179	113	132	15		441	793
	法	2	154				1	157	4	3	157						1	165	322
	計	307	738	179	110	62	2	1398	320	527	625	34	179	113	132	15	2	1947	3345

また、取得希望免許状を、中学校教諭一種免許状と高等学校教諭一種免許状の種類によって分けると、全体の70%が両方の免許状取得希望であり、中学校免許状のみの取得希望は7%、高等学校免許状のみの取得希望は23%であった（表3 2024年度および過去22年間の種類別にみた教育職員免許状の取得希望者数およびその割合参照）。

過去22年間にわたってみると、両免許取得希望率はいずれ学部においても高く全体で81%であり、次いで高等学校免許状のみの取得希望は13%、中学校免許状のみの取得希望は6%程度となっている。

表3 2024年度および過去22年間の種類別にみた教育職員免許状の取得希望者数およびその割合

年度	学部	中学免許のみ	高等学校免許のみ	中高免許	総計
24年度	国際文化	0名 (0%)	9名 (50%)	9名 (50%)	18名 (100%)
	社会	1名 (9%)	0名 (0%)	10名 (91%)	11名 (100%)
	経済	2名 (33%)	0名 (0%)	4名 (67%)	6名 (100%)
	理工	0名 (0%)	1名 (11%)	8名 (89%)	9名 (100%)
	計	3名 (7%)	10名 (23%)	31名 (70%)	44名 (100%)
22年間計	文・国際・社会	35名 (5%)	85名 (12%)	595名 (83%)	715名 (100%)
	経済	35名 (11%)	63名 (20%)	214名 (69%)	312名 (100%)
	工・理工・建築	12名 (3%)	46名 (12%)	317名 (85%)	375名 (100%)
	法	6名 (4%)	12名 (7%)	151名 (89%)	169名 (100%)
	計	88名 (6%)	206名 (13%)	1277名 (81%)	1571名 (100%)

(2) 教育実習地域および実習校について

神奈川県内での教育実習の実施は、今年度は64.4%と例年通り過半数であるが、その比率は高く、他の地域でのそれを圧倒していた。また、関東地方での実施は77.8%で近都県での実施割合は高い。また、今年度は、中部地方が13.3%と高く、その他の地域はそれぞれ2.2%であった（図2 2024年度 教育実習の実施地域の割合および図3参照）。

24年度 教育実習実施地域

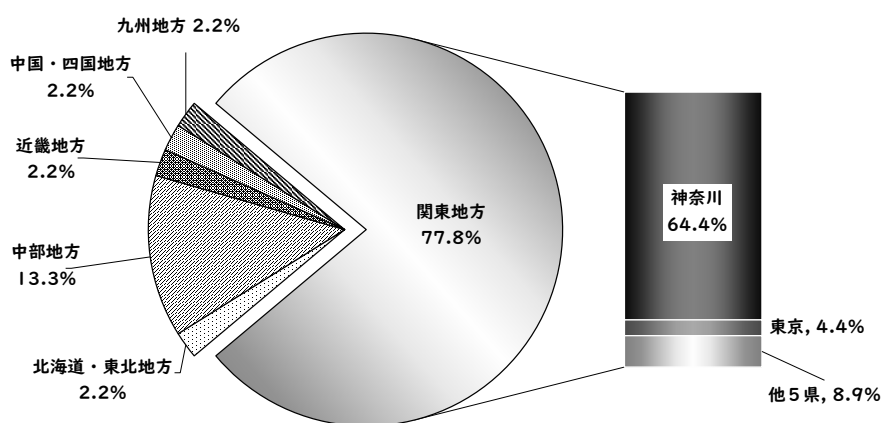


図2 2024年度 教育実習の実施地域の割合

22年間の教育実習実施地域

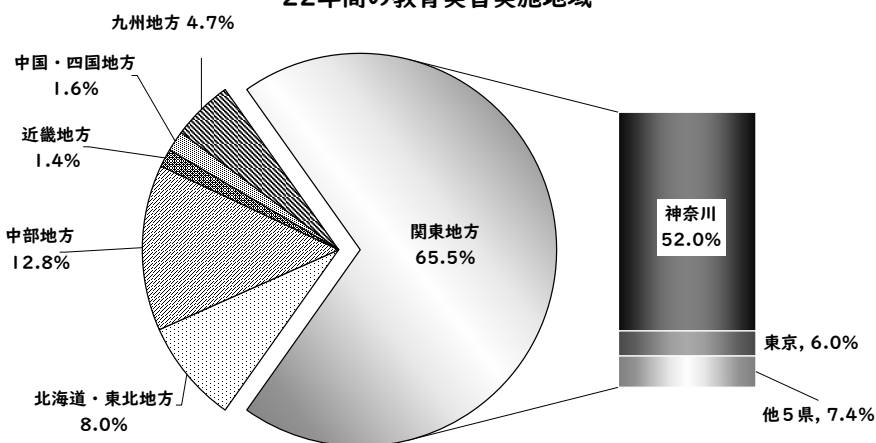


図3 過去22年間の教育実習実施地域の割合

教育実習校を分類してみると、表4 教育実習校の中学校・高等学校および公立・私立の分類に示すように、今年度の学生は33%が公立中学校、33%が公立高等学校というように全体で66%が公立学校で教育実習を行った。また、私立高等学校16%、私立中高一貫校9%、私立中学校7%が私立学校での教育実習であった。また、今年度は、中学校および高等学校での実習がそれぞれ4割を超え、これは過去22年間と同様の傾向であった。

表4 教育実習校の中学校・高等学校および公立・私立の分類

年度	実習校	中学校	高等学校	中学校・高等学校	無回答	総計
24年度	公立	15名 (33%)	15名 (33%)	0名 (0%)	1名 (2%)	31名 (69%)
	私立	3名 (7%)	7名 (16%)	4名 (9%)	0名 (0%)	14名 (31%)
	無回答	0名 (0%)	0名 (0%)	0名 (0%)	0名 (0%)	0名 (0%)
	合計	18名 (40%)	22名 (49%)	4名 (9%)	1名 (2%)	45名 (100%)
22年間計	公立	638名 (41%)	412名 (26%)	3名 (0%)	1名 (0%)	1054名 (67%)
	私立	51名 (3%)	223名 (14%)	64名 (4%)	0名 (0%)	338名 (22%)
	無回答	88名 (6%)	84名 (5%)	6名 (0%)	2名 (0%)	180名 (11%)
	合計	777名 (49%)	719名 (46%)	73名 (5%)	3名 (0%)	1572名 (100%)

(3) 実習校が母校か否かについて

2004年度より実習校が母校であるか否かの質問項目を付加した。この結果については、表5 母校での教育実習の実施頻度（*：教育実習先が母校か否かは04年度より調査開始）に示すとおり今年度は78%が母校実習であった。横浜市では2014年度より小中学校の教育実習受け入れの調整が始められた。横浜市教育委員会に一括して申し込む一括方式と従来通りの内諾方式が併用された。今年度もこの併用方式は継続されているが、例年通り、母校実習が多い傾向に代わりがない。

ただし、これから教育実習の早期化・複線化が本格的に実施される場合には、各自治体教育委員会にて各大学の教育実習生の各地域での割り振りが行われ、母校外実習が多数となることも予想され、これについては今後注視していく必要がある。

表5 母校での教育実習の実施頻度（*：教育実習先が母校か否かは04年度より調査開始）

年度	実習校	中学校	高等学校	中学校・高等学校	無回答	総計
24年度	母校	13名 (29%)	17名 (38%)	4名 (9%)	1名 (2%)	35名 (78%)
	母校以外	1名 (2%)	1名 (2%)	0名 (0%)	0名 (0%)	2名 (4%)
	無回答	4名 (9%)	4名 (9%)	0名 (0%)	0名 (0%)	8名 (18%)
	合計	18名 (40%)	22名 (49%)	4名 (9%)	1名 (2%)	45名 (100%)
21年間計	母校	611名 (41%)	598名 (40%)	59名 (4%)	3名 (0%)	1271名 (85%)
	母校以外	40名 (3%)	12名 (1%)	3名 (0%)	0名 (0%)	55名 (4%)
	無回答	91名 (6%)	73名 (5%)	7名 (0%)	0名 (0%)	171名 (11%)
	合計	742名 (50%)	683名 (46%)	69名 (5%)	3名 (0%)	1497名 (100%)

(4) 実習教科および担当年次について

教育実習中に担当した教科を学部ごとに分類した結果が表6 教育実習での実習担当教科である。この表と前掲表2 学部ごとの教育職員免許状の取得希望者数（2024年度）の取得希望免許状の分類と比較すると、当然のことではあるが、全体として取得希望免許状に応じた教科を担当していることが理解される。

表6 教育実習での実習担当教科

年度	学部	中学校 担当科目							高等学校 担当科目								総計		
		英語	社会	数学	理科	技術	他	合計	英語	地歴	公民	商業	数学	理科	工業	情報		他	合計
24年度	国際文化	6	3					9	4	6								1	19
	社会		5					5		4	2							6	11
	経済		3					3		2	1							3	6
	理工			2	1			3					2	3	1			6	9
	合計	6	11	2	1	0	0	20	4	12	3	0	2	3	1	0	0	25	45
22年間計	文・国際・社会	191	172					363	148	148	5							346	709
	経済		149					149		83	59	24						166	315
	工・理工・建築	1	1	15	58	24		189		1			72	51	47	1		181	370
	法		13					13		6	59						1	66	169
	合計	192	425	105	58	24	0	804	148	238	168	24	72	51	47	10	1	759	1563

担当年次については、中学校での実習の場合、各学年で担当した割合は3割を超え、ほぼ均等であった。一方、実習校が高等学校であった場合、今年度は3年次を担当する割合は極端に低く15%であり、2年次担当は最も多く45%、1年次担当は39%であった（図4 実習校における担当年次の割合（複数年度担当者もいることから合計は100%にはならない））。

今年度のみならず過年度において、中学校実習・高等学校実習によらず3年次を担当する割合は低い。

担当した学年は？

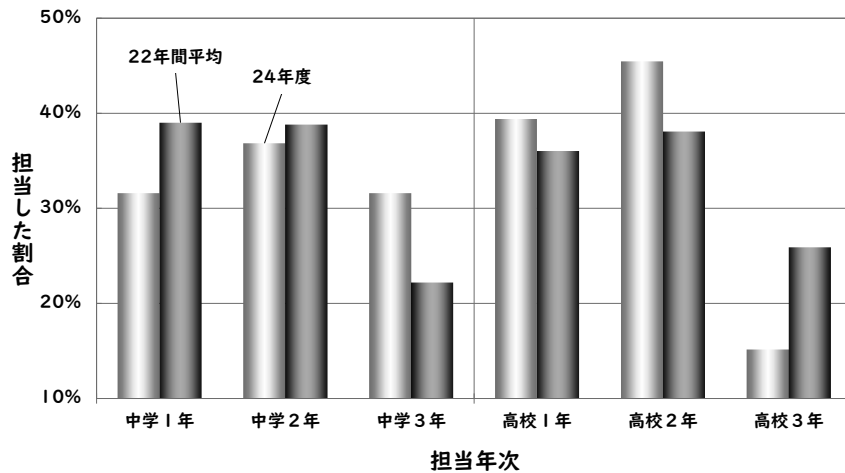


図4 実習校における担当年次の割合（複数年度担当者もいることから合計は100%にはならない）

今年度、複数学年を担当した学生は、中学校実習では0%、高等学校実習では12%であった（図5 実習中に担当した学年数の割合）。今年度の複数学年担当は例年に比べ少数であったが、複数学年を担当する際には、授業担当範囲や分野が異なることから、実習生への負担は増加することに留意を促す必要がある。

担当した学年数は？

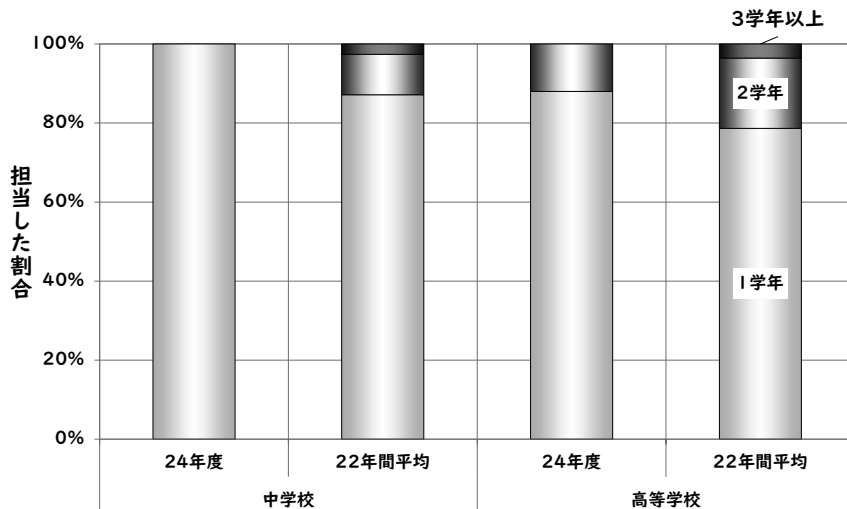


図5 実習中に担当した学年数の割合

実習期間は取得希望免許状によって異なるが、今年度は回答者全員が3週間の実習に赴いたと回答した。3週間実習は22年間では90%超であり、2週間実習は8%である。

3. 教育実習中の生活について

(1) 教育実習中の在校時間

実習校への登校時刻の結果を図6 実習期間中の登校時刻の分布に示す。登校時刻の平均は、過去22年間と等しく7時41分であった。過年度においては7時20分～40分と早めに登校する場合と8時00分～8時20分に登校する遅めの場合の2ピークが認められたが、今年度は7時40分～8時にピークがあり、その前後

では低減する傾向であった。多くの学生にとっては、普段の学生生活と比較すると非常に早い登校時刻であり、特に実習当初はかなり辛いと感じたと推察される。

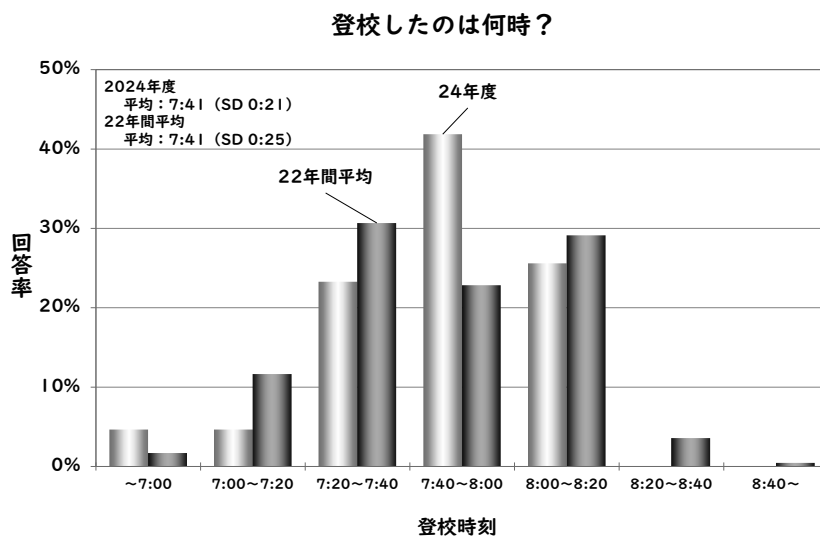


図6 実習期間中の登校時刻の分布

次に、下校時間を図7 実習期間中の下校時刻の分布に示す。今年度の平均下校時間は18時29分であり、18時から19時の下校時刻がピークであった。過年度のピークは19時から20時であるが、ここ数年来、下校時刻が早まる傾向にあり、これが継続していることが認められた。ただし、過年度と同様、今年度も20時以降の下校が一定数いた。また、下校時刻の標準偏差は57分と例年よりは小さいものの登校時刻と比較すると大きく、22年間では1時間超である。これは実習校によって下校時刻にバラツキが大きいことを意味する。

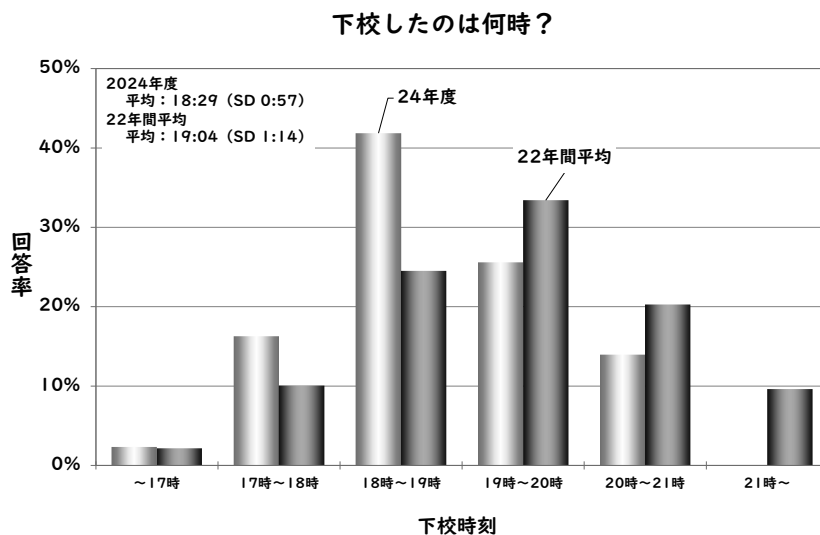


図7 実習期間中の下校時刻の分布

以上の登校時刻と下校時刻のデータから各実習生の在校時間を算出した。その結果を図8 実習期間中の平均在校時間の分布に示す。今年度は、10～10.5時間に在校時間のピークが顕著であり、平均時間は10時間47分であった。過年度と比較すると、30分以上短いことが理解される。教員の働き方改革が浸透し、教育実習での在校時間も顕著に短縮していることが明らかである。

実習での在校時間が短縮傾向にあるとはいえ、在校時間が10時間以上のケースは83%であり、12時間以上も24%いた。長時間にわたって実習校で活動している姿が浮かび上がる。短縮傾向にあるとはいえ、過年度と同様、実習中は1日の多くの時間を実習校で過ごしていることには変わりはない。

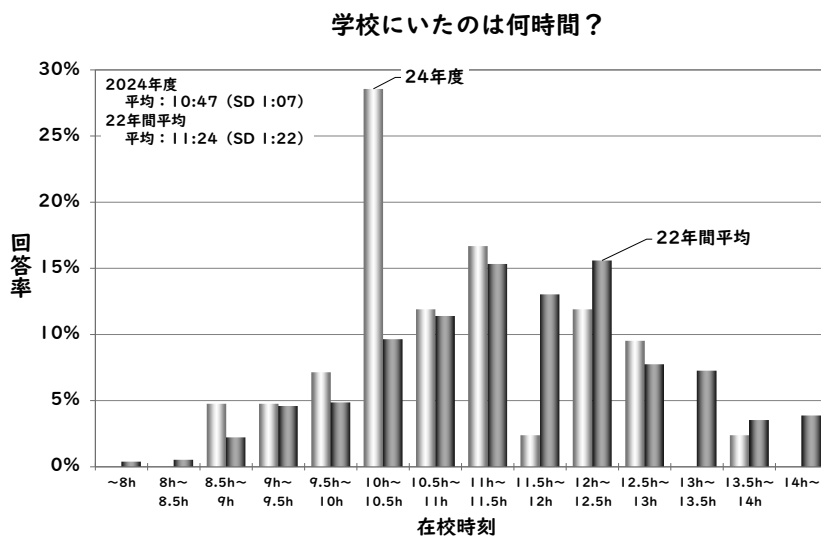


図8 実習期間中の平均在校時間の分布

(2) 実習期間中の睡眠時間

教育実習から戻った学生から話を聞くと、「実習期間中はとても疲れ、とにかく忙しかった」と答える学生が大多数である。この忙しさは実習期間中の睡眠時間にも表れる（図9 実習中の平均睡眠時間参照）。今年度の睡眠時間は平均すると5.8時間（標準偏差1.1時間）であり、過去22年間平均よりもやや長い。また、睡眠時間6～7時間であった者は31%おり、例年よりは睡眠がとれていると思われる。ただ、6時間未満であった実習生は41%（過年度61%）であり、普段の生活とは異なり睡眠不足の状態であったと推察され、体調管理にも十分留意することも必要となろう。

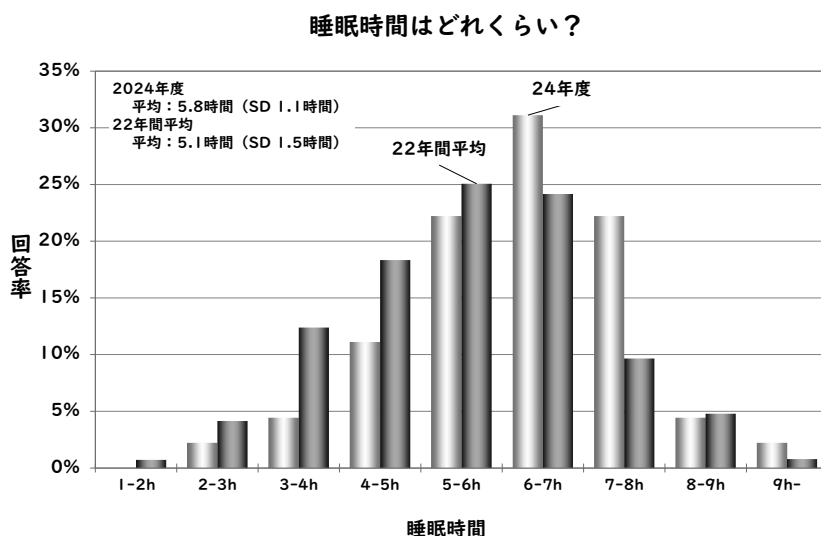


図9 実習中の平均睡眠時間

4. 教育実習中の授業について

(1) 見学実習

見学実習した回数（時間）は、今年度は15～19回にピークがあり、平均すると23.2時間であり、これは22年間平均の18.3時間よりも5時間程度多い（図10 教育実習中における見学実習時間の分布参照）。また、71%の実習生が15時間以上の見学実習を経験していることや標準偏差が16.4時間と大きいことも認められる。実習生に対する見学実習時間をどの程度設けるかは、実習校や担当教員の指導方法によって大きく異なるが、これらの結果は見学実習が増加傾向にあることが顕著であるといえる。

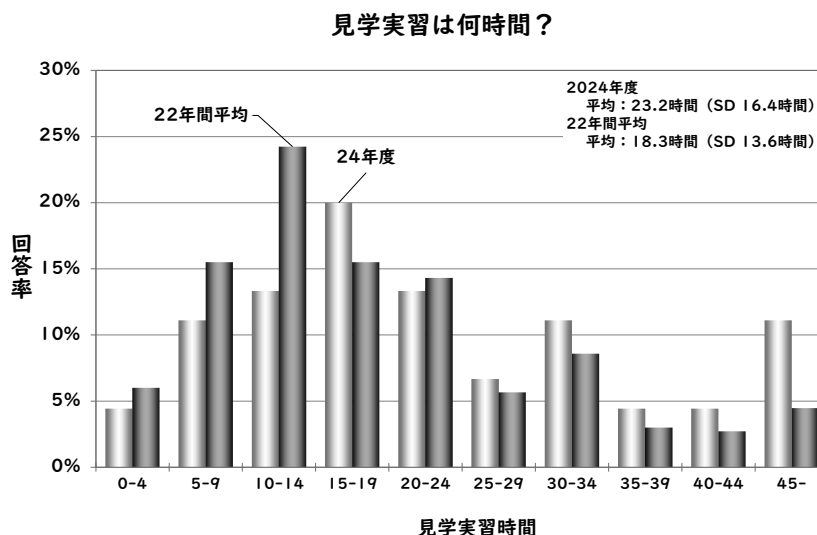


図10 教育実習中における見学実習時間の分布

(2) 教壇実習

教壇実習を行った時間の結果を図11 教育実習中における教壇実習時間の分布に示す。これによると教壇実習は、平均16.9時間（標準偏差9.4時間）であり、最も回答が多かったのが10～14時間であった。数年前まで教壇実習回数が減少傾向にあったが、今年度は過年度の15.8時間よりも多かった。教壇実習は昨年度から増加に転じ、この傾向が今年度も継続していることが認められた。また、5割を超える実習生が15時間以上、4割弱の実習生が20時間以上の教壇実習を経験していた。先の結果と合わせて考えると、見学実習も教壇実習も増加する傾向が顕著に認められた。これは、実習校が実習生に授業力を積ませたいとの意図があったと推察される。ただ、標準偏差が9.4時間と大きく、ここでも実習校や指導教諭によって指導方法が大きく異なることが認められた。

教壇実習は何時間？

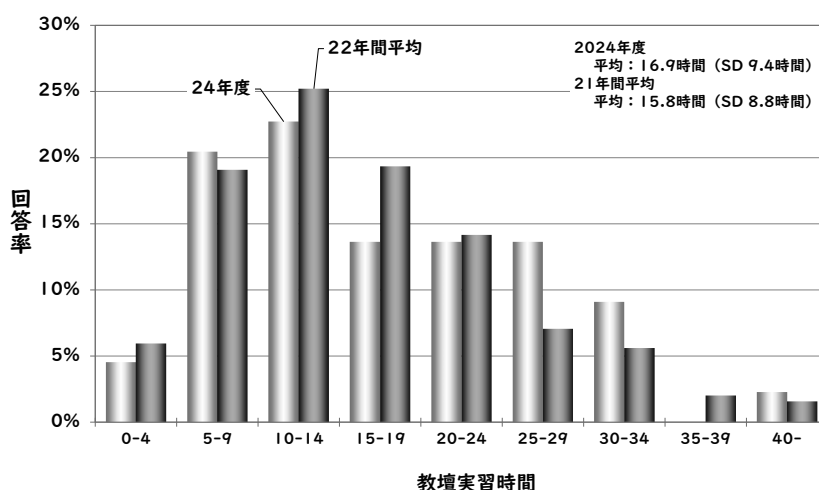


図 11 教育実習中における教壇実習時間の分布

では、教育実習の何日目に教壇実習を行ったのか。これを図 12 教壇実習の開始日の分布に示す。今年度の結果は平均 5.5 日目（標準偏差は 2.2 日）であり、過去 22 年間の平均よりもやや早まった。また、今年度の最多回答は 6 日目であり過年度と一致した結果であった。

見学実習や教壇実習が増加し、初教壇実習が早まる傾向があることから、コロナ禍の影響も減少した中で、実習生に早期にそして数多く授業経験を積みせたいといった実習校の想いが表れていると考えられる。

初めて教壇実習したのは何日目？

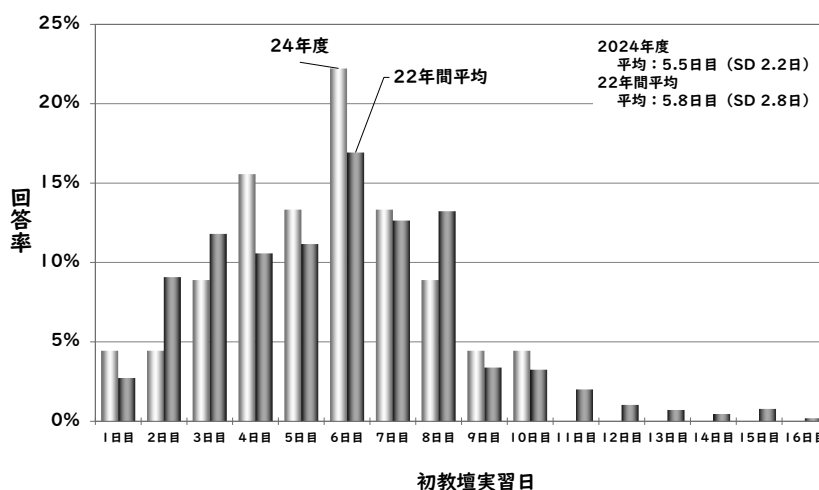


図 12 教壇実習の開始日の分布

(3) 授業準備について

実習生の力量が試されるのが教壇実習である。図 13 授業準備にかかる実時間に授業準備にどの程度の時間をかけたかを示す。今年度は、平均 3.4 時間（標準偏差 1.9 時間）であった。過年度は 4.1 時間（標準偏差 2.4 時間）であり、これと比較すると、今年度の授業準備時間がかなり短いと言える。

実習校では教壇実習が増えた一方で各授業への準備は短縮傾向にある。このことは、教壇実習の構成が粗雑になり、内容の吟味が不十分なまま授業に臨むことになっていないか懸念される。授業準備にかかる時間は教

壇授業の質に直接関係することから、教育実習の事前指導を強化する必要性を示唆する。

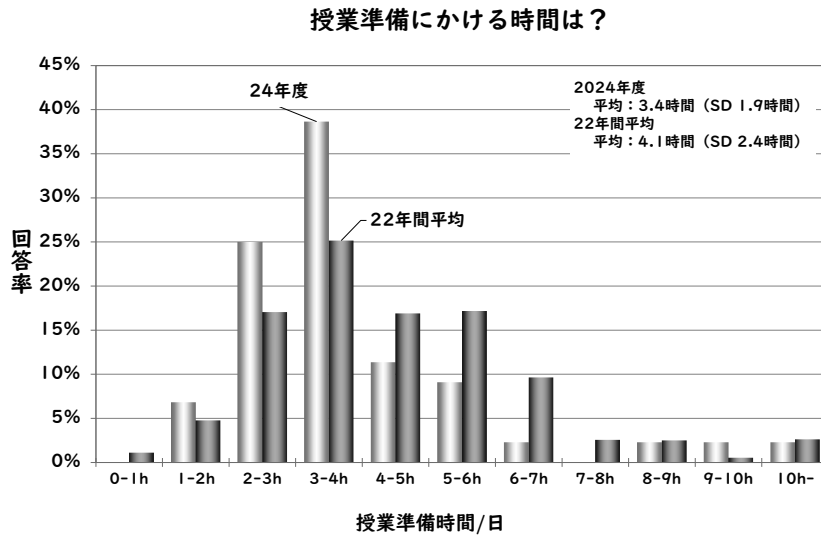


図 13 授業準備にかかる実時間

研究授業への平均準備時間は8.3時間(標準偏差7.9時間)であり、普段の授業準備にかかる時間の2.4倍であった(図 14 研究授業の準備にかかる実時間)。また、8時間以上かけて研究授業案に取り組んだ実習生は40%と大きな割合を占める(過年度42%)。今年度の平均準備時間や度数分布は過年度と類似し、通常の教壇授業よりも研究授業の準備に約2倍の時間をかける傾向は例年どおりであった。

教壇実習準備にはやや懸念があったものの、研究授業は例年のように時間を掛けて準備して授業に臨んでいたと考えられる。

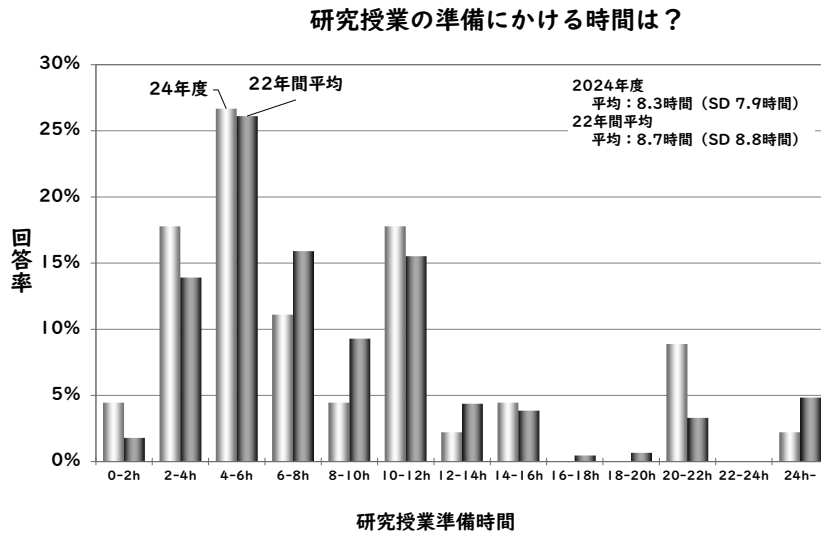


図 14 研究授業の準備にかかる実時間

(4) 総合的な学習の時間 / 探究・道徳の時間

学習指導要領の改訂により、高等学校の「総合的な学習の時間」が2022年度から「総合的な探究の時間」に変わった。教科や科目の枠組みを超えた課題に取り組む点はこれまで通りだが、自ら探究するテーマを設定する点に重きを置くことになる。「学習」が「探究」に置き換わるだけでなく、その内容も大きく変化すると予想される。

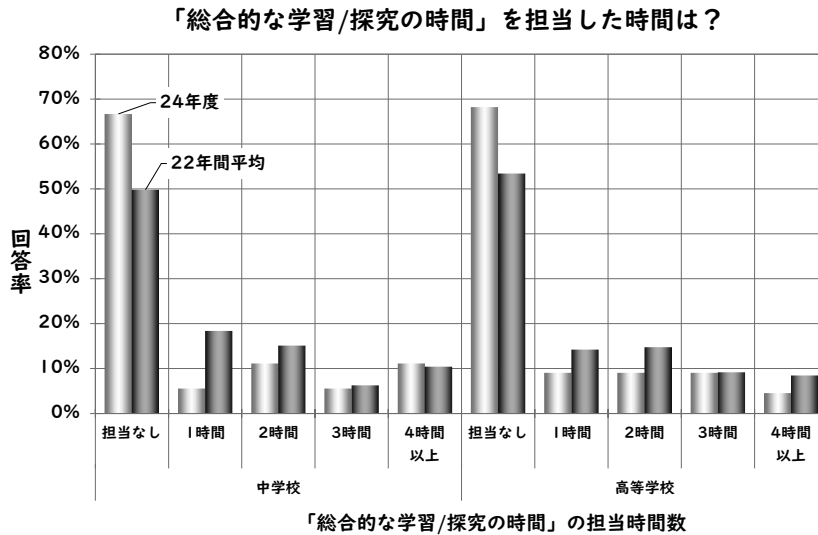


図 15 「総合的な学習の時間」の担当時間の分布

今年度の実習生は「総合的な学習 / 探究の時間」をどの程度担当したのであろうか。その結果を図 15 「総合的な学習の時間」の担当時間の分布に示す。これによると、今年度は、中学校では担当した割合は 33% であり、過去 22 年間と比較すると減少した。また、高等学校では 32% であり、中学校であろうと高等学校であろうとこれを担当する割合は変わらない結果であった。

教科・科目等横断的なカリキュラム・マネジメントの軸として、「総合的な学習 / 探究の時間」が位置づけられることから、今後も教育実習指導では、これを担当することを前提として、実習生に指導することが必要となろう。

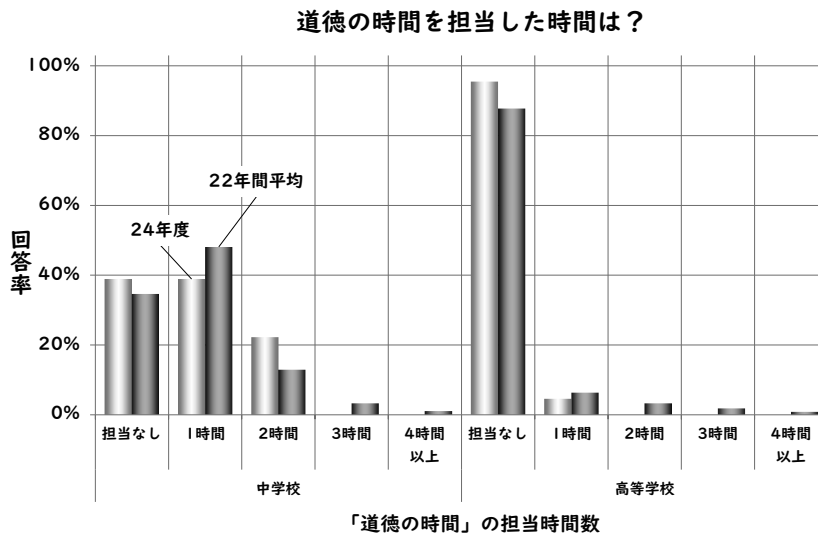


図 16 「道徳の時間」の担当時間の分布

次に、道徳の時間を担当した時間数の結果を図 16 「道徳の時間」の担当時間の分布に示す。道徳の時間を担当した割合は、中学校実習では 61%、高等学校実習では 5% という結果であった。この傾向は過年度と同様であり、中学校での実習ではこれを担当する割合は顕著に高い。

小学校では「特別の教科 道徳」が始まり、これが中学校および高等学校にも波及することが予想され、

SDGs や多様性の視点、未だに発生するいじめ問題など新たな道德教育を担当することを事前に想定する必要があるだろう。

5. 授業以外の活動について

(1) ホームルーム

図 17 ショートホームルームの担当回数の分布にショートホームルーム（SHR）の担当回数を示す。

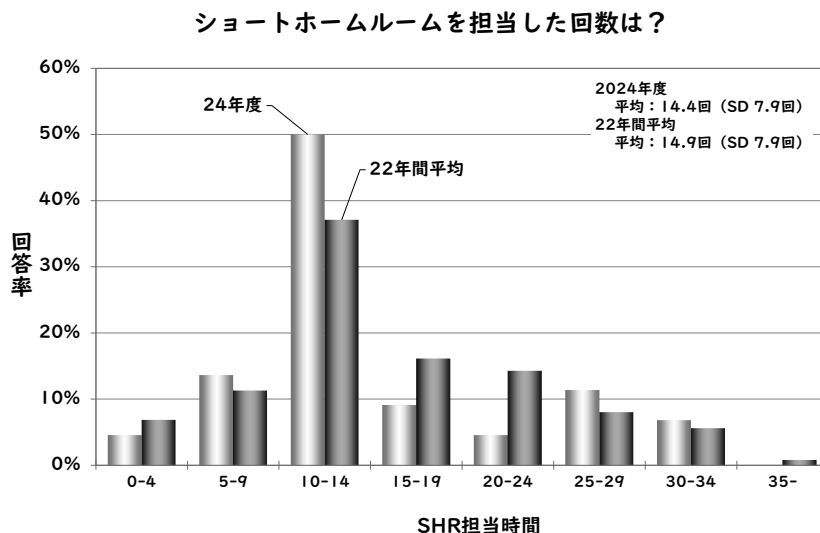


図 17 ショートホームルームの担当回数の分布

今年度の SHR 担当は平均 14.4 回（標準偏差 7.9 回）であり、例年（平均 14.9 回、標準偏差 7.9 回）とほぼ同等であり、実習生はほぼ毎日ショートホームルームを担当していた。

また、図 18 ロングホームルームの担当回数の分布にロングホームルーム（LHR）の担当回数を示す。今年度の担当割合は例年と比べてやや多く 64%であった。この傾向は一昨年度から継続した減少傾向とは異なっていた。ホームルームの運営については、担当教科以上に柔軟な対応が求められ、実習生も学級運営の難しさを体感する場面でもあり、実習生はこれの担当により教員の業務の幅広さを感じたことと推察する。

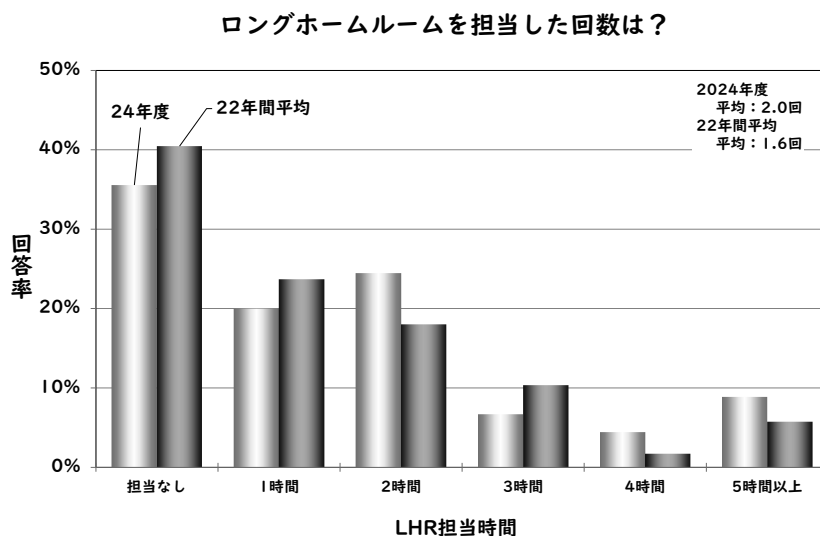


図 18 ロングホームルームの担当回数の分布

(2) 部活動への参加

部活動への参加の程度を図19 実習期間中での部活動への参加の割合に示す。今年度の部活動への参加は平均5.0回であり過年度5.9回よりはやや少ない。しかし、参加しなかった実習生は1割未満であり、ほとんどの実習生が少なくとも1回は参加していた。

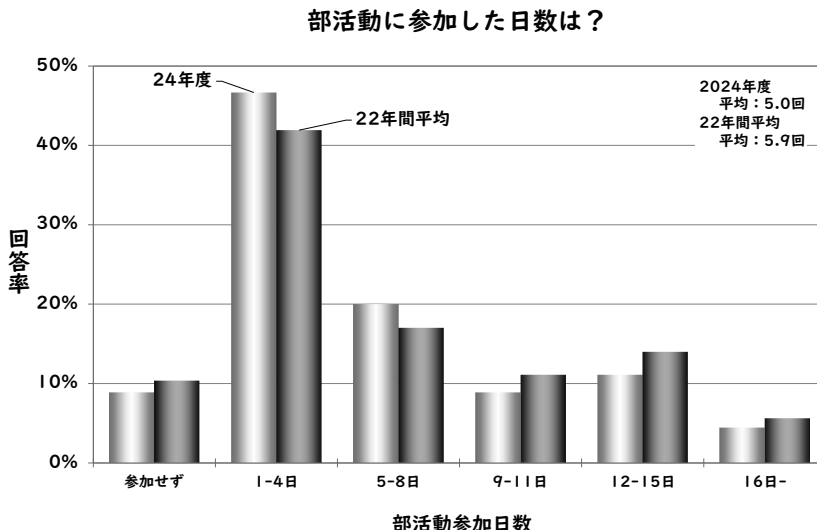


図19 実習期間中での部活動への参加の割合

図20に1日の部活動への参加時間の結果を示す。これによると、実習生は平均して1日2.2時間の部活動に参加した。その中でも1割強の実習生が4時間以上にわたって部活動に参加していた。これら結果は過年度とほぼ同様であった。

実習生の部活動参加は、実習校教員からは生徒との関わりあう態度として高く評価される。また、実習生自身も教室とは異なる生徒の側面を見ることができ、生徒と親密な関係が築ける場として良かったと答えるケースがほとんどである。ただし、部活動を通して生徒と触れ合う意義はあるが、身体的負担も大きいと思われる。このことから教育実習に過度に影響がおよぶ参加の仕方には注意を促す必要もあろう。

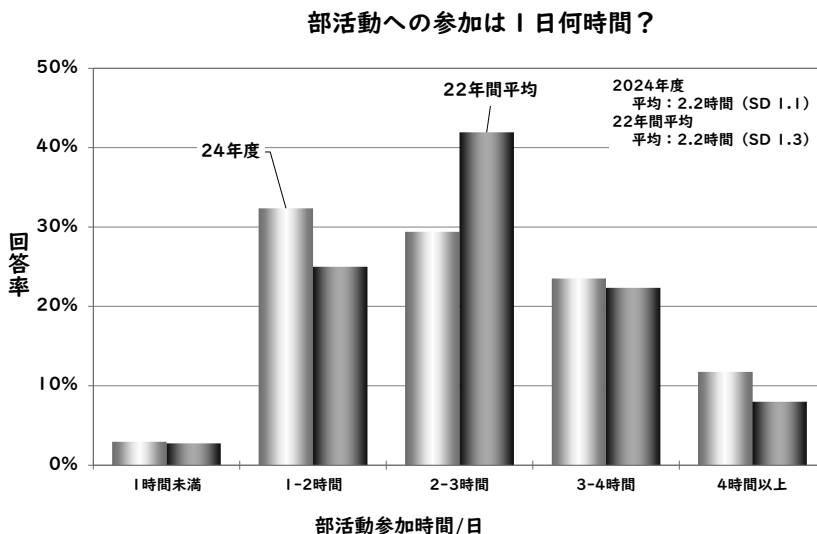


図20 1日の部活動への参加時間

(3) 清掃活動への参加

清掃活動の参加については、(4) 学校行事などへの参加についてに示すとおり、今年度は11.5回（標準偏差5.2回）と過年度とほぼ同様であった。これは、実習生は、実習期間のほぼ毎日、清掃活動に参加していたことを意味する。こういった清掃活動においても生徒との接点生まれ有意義な時間であるとの実習生の声は多い。

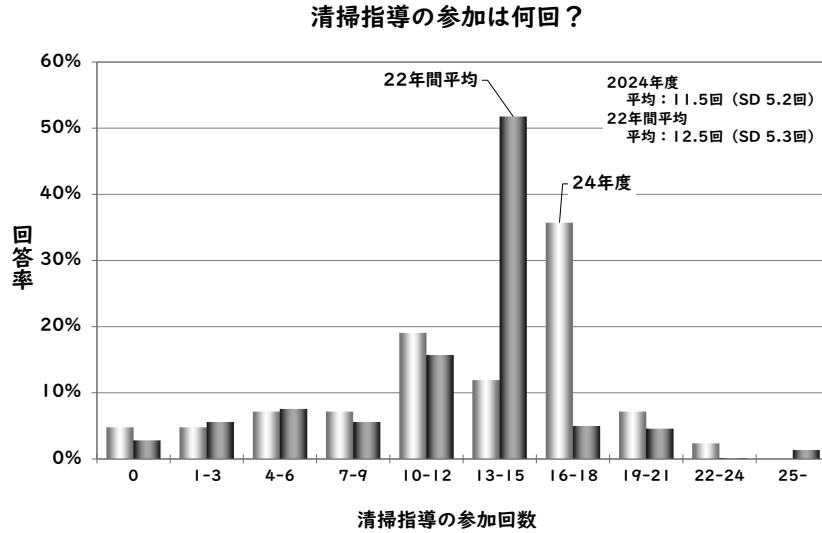


図 21 清掃指導の参加回数の分布

(4) 学校行事などへの参加について

今年度の学校行事へ参加した割合は60%であり、過去22年間の平均73%と比較するとやや低い（図22参照）。一昨年度までは、新型コロナの影響で学校行事そのものが減少したことにより行事参加率が低下していたが、昨年度からはコロナ禍以前に戻りつつある。参加した実習生によると、例年通り、体育祭や合唱コンクール、避難訓練などへの参加が多く、中には、亀の捕獲実習に参加した例もあった。

「その他の行事」への参加は過年度では41%であるのに対し、今年度は21%に留まった。その内容としては、キャリア教育のワークショップ、生徒会指導、レクリエーション、将来教員を目指す生徒との対談など多岐に渡る。こういった活動に参加することで教員の多様な仕事の一面を見ることができたのではないかと思われる。

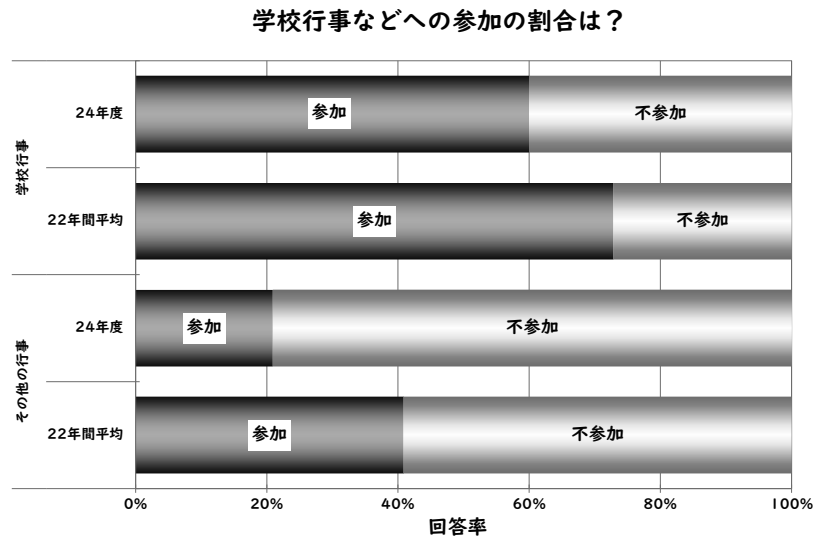


図 22 学校行事などへの参加の度合い

6. スクールハラスメントなどについて

スクールハラスメントは、人権を侵害し、個人の尊厳を損ねる行為であり、学生・生徒の学ぶ権利および教職員の働く権利への重大な障害となる。残念ながら、教育現場でのハラスメント問題が後を絶たない。今年度はハラスメントを訴えた学生が一人いた（図23 スクールハラスメントなど困惑した事態を経験した度合い参照）。授業準備不足に起因した強い言葉での叱責や無理難題な課題の要求があったという。

22年間平均では2%の学生が被害を受けたと回答し、過去には、「てめえ!!」「お前のこと教育実習生として認めない」「先生になれるわけがない!!」「大学に連絡して実習自体を辞めさせてもらうように連絡するからな!!」といった言葉の暴力やパワーハラ、「教員に肩をもまれた」「電話番号をしつこく聞かれた」「食事に強引に誘われた」などといったセクハラまがいのケースもあった。今後も事前指導などで、生徒からの質問への対応を含め、実習先教員との飲食の場でのセクシャルハラスメントやそれに近い行為について注意を促し、安易に飲み会や食事の誘いに乗らないよう指導する必要があるだろう。

また、明確なセクシャルハラスメントやパワーハラスメントではないにせよ、お茶くみや職員室の清掃など、教育実習とは本来関係のない要求についての質問を行っている。この項目は、もちろん自主的に行われるならば問題とならない行動であるが、「実習生だから」という理由で強制的に求められることはなかったか、という主旨での設問である。こういった事柄は、実習校側ではそれほど大げさなことではないとの認識があるのかもしれない。しかし、この結果は、免許状取得のため、おかしいと思っても受け入れるしかないという思いを持っている実習生の有無を調査した。その割合は、今年度は2%（22年間平均は5%）であった。その内容は「実習生控室に待機中に、ある教員が廊下の清掃していた際、別の教員から『あなたも清掃すべきだ』との指摘を受けた」という。もちろん、清掃は望ましい活動であろうが、実習生だからという理由であった場合には問題がある可能性がある。

ハラスメントなど困った事態はあったか？

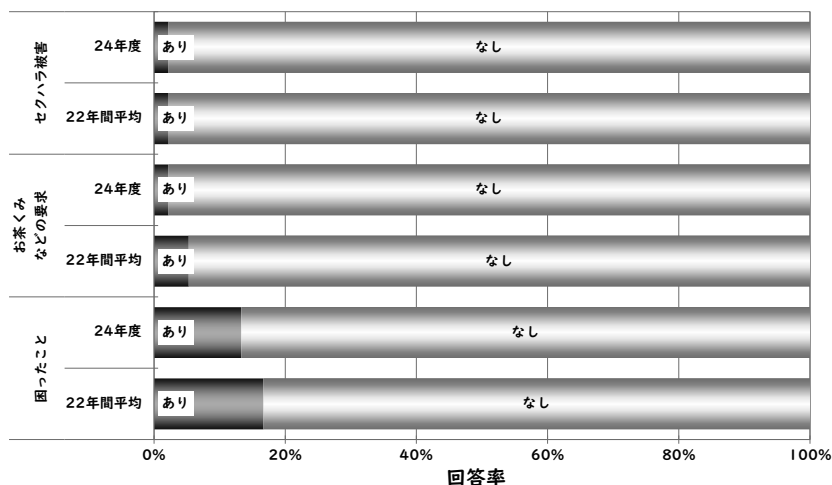


図23 スクールハラスメントなど困惑した事態を経験した度合い

上記以外で、教育実習期間中に困ったことに関し、その有無と内容について質問をした。その結果を図23にあわせて示す。今年度、困ったことがあったと回答したのは13%であった。その内容は「生理が来なくなった」「円形脱毛症になった」「先生によって言うことが異なり、注意を受けた」「実習1週間前に担当する教科が変更になった」などである。精神的に追い詰められる状況も発生しているが、こういったスクールハラスメントやそれに類するケースは以前より一定の割合で存在し、その改善はあまり進んでいないと思われる。

7. 新型コロナ感染拡大防止などについて

今年度は、新型コロナ感染拡大が収束に向かった中での教育実習であった。コロナ禍による困り事は2020年度から漸次減少していることが図24に示される。今年度、コロナ禍による困った事態があったとする割合は10%程度に過ぎず、昨年度とほぼ同様の結果であった。

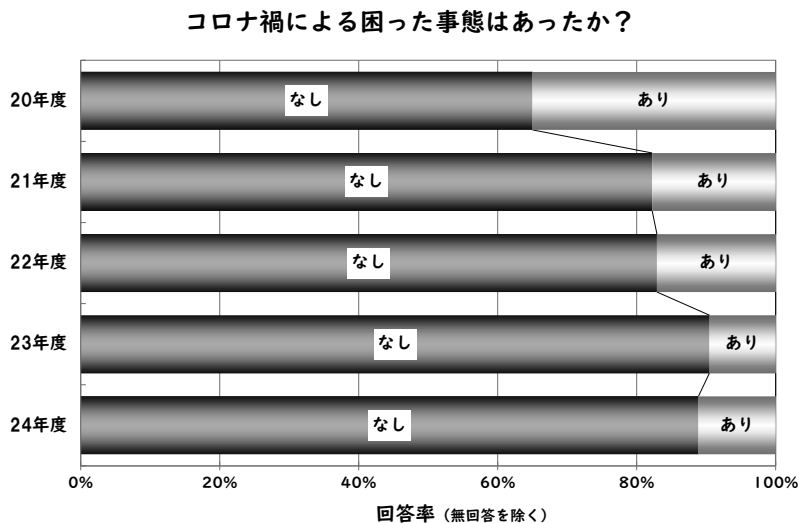


図24 教育実習中の新型コロナ感染拡大に伴う困った事態の割合

また、実習校での感染拡大防止対策について回答率（複数回答含）を図25 実習校での新型コロナ感染拡大防止対策数に示す。これによると、除菌・アルコール消毒・うがいなどの「消毒・手洗い等」は一昨年度までは5割以上の回答であったが、昨年度から3割程度に低下した。体温チェックなどの「検温・健康管理」は2021年度を境に低下し、室内換気やソーシャルディスタンス・アクリル板設置など「換気・距離対策」も年々低下する傾向にある。また、「マスク等着用」や「食事時の管理」も今年度はかなり低下した。消毒や手洗いは継続されているものの、その他の対策は顕著に減少した。

新型コロナウイルス感染症は2023年5月から5類感染症と変更されたことが大きく影響したと考えられ、コロナ禍以前の状況にほぼ戻ったと考えられる。

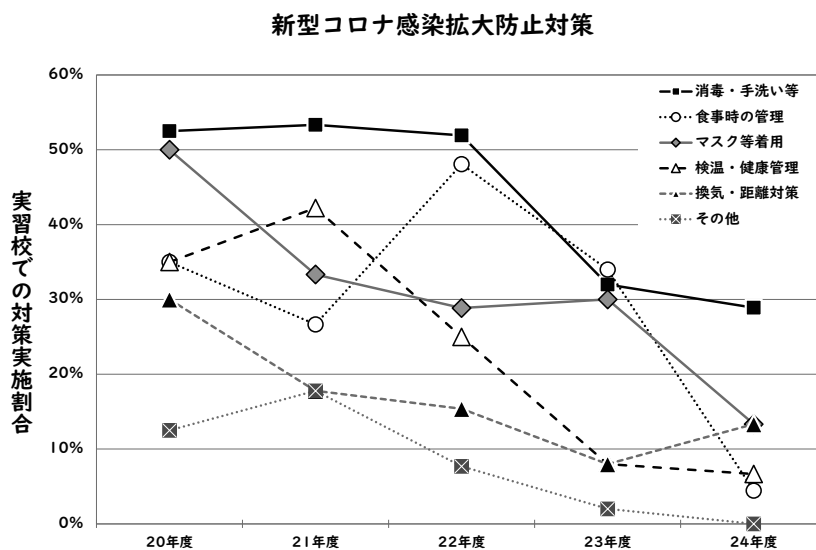


図25 実習校での新型コロナ感染拡大防止対策数

Ⅲ. まとめ

今年度の教育実習は、新型コロナウイルスの感染拡大が収束した中で実施された。教育実習校では感染拡大防止策も一段落し、コロナ禍前の状況に戻ったといえる。様々な制限も解除され授業運営や学校行事が従前に戻る様子が認められた。こういった環境下で学生たちは教育実習を体験することになった。

学生は実習校にてどのような実習を行ってきたのか、どんな点を負担に感じているのか、典型的な実習生の実習中の過ごし方を見てみよう。

朝7時40分頃に登校し18時30分に下校するまでの11時間弱を教育実習校で過ごす。3週間の実習中に、20回強の見学実習で授業の進め方を学び17回程度の教壇実習を行う。教壇実習は2週目から始まったが、そのために3時間以上かけて苦勞しながら教案作りや板書計画を練り直す。自分では十分に準備したつもりでも、授業は上手く進まず、担当教員から厳しい指導を受ける。3週目に行われる研究授業は教育実習の集大成であり、これにはいつもの2倍以上の時間をかけて念入りに準備する。睡眠時間は6時間弱であり、実習後半には疲勞はかなり蓄積する。

また、実習中には、担当教科以外の道徳や総合的な学習／探究の時間を担当したり、ロングホームルームで学級運営を任されたりする。また、ほぼ毎日のショートホームルームや清掃活動を行い、部活動にも3日に1回は顔を出し2時間程度参加する。ときには、体育祭などの学校行事に生徒とともに準備し参加したり、合唱コンクールの手伝いを行ったりする。こういった多様な仕事内容に戸惑いながらも何とか自分なりに対応しようとする。空き時間や放課後に担当教諭から指導を受けつつ、次の日の授業準備を進める。また、自宅に戻ってから授業のことが気になり授業構成に思案する。

辛くて苦しい思いをしながらも、生徒たちに受け入れてもらえた時には喜びを感じ、また、自らの成長も実感でき、実習が終わる頃になると幾ばくかの寂しさも覚えるようになる。研究授業が終わり、達成感と不十分さを味わい、自分の力量を思い知る。最後のロングホームルームでは突然のサプライズに驚き、寄せ書きの色紙を受け取り、涙があふれんばかりでお別れの挨拶をする・・・。

過去22年間にわたり教育実習アンケートを実施し、1,527件のデータを蓄積することとなった。このように実習生が体験してきた内容をデータとして把握しておくことは、学校現場や教育環境がどのように移り変わっていくのかを把握する一つの手段になる。また、その変化を敏感に察知し教育実習の事前指導にも織り込むことによって、学校現場の多様性に柔軟に対応できる学生を育むことが可能となる。そのためにも、今後も、教職課程の改善へとつなげる第一歩とするために、このアンケート結果を有効に活用していきたいと考えている。

2024年度 教職課程 FD 報告

「教職における FD についての考察」

関東学院大学 理工学部 佐藤 幸也

1 FD に先立つ教員養成・教職の在り方について

本年度も教務課、教職担当非常勤講師及び教職キャリアアドバイザーの先生方のおかげで多くの学生が成長し、巣立っていくことになる。

学生自身の努力もさることながら、「社会的共通資本」(宇沢弘文)の制度資本たる「教育」(ここでは教職)の専門を学ぶことの社会的意義は極めて大きい。

日本を振り返ってみれば制度的にも歴史的にも異なるのだが、「先生」と一般的に呼称される職業には、それぞれ固有の職業倫理(これは江戸期に高度に洗練されてくる)があり、それらは今日的な言い方をすれば社会的威信と貢献を同時に実現する(ハズ)、という社会的合意が前提とされている。

そのため、本人の才能はもとより、厳しい修業の末に認められる。1876年(明治9年)に実施した秩禄給与の全廃政策を受けた士族層が教職に就いたのは威信にふさわしい職として「先生」が選ばれたものである。

明治憲法体制を根底から支えたのも教育・教職である。近代国家形成の中の四民平等、立身出世と言った理想(願望)と後発資本主義国家としての自立を支えなければならないというような現実的な要請の中で、「教育は100年の計」と近代教育制度が政策に位置づく。

「学制」の公布から短期間のうちに全国に小学校が設立(これらに反対する、いわゆる「血税一揆」等もあったが)され、近代公教育が普及しはじめた。

これを可能にしたのは日本の近世の歴史的蓄積による。戦国～江戸時代に各地に優れた教育施設や教育者が輩出したからであり、人民の学習意欲も高かったからであることは言うまでもない。柳田国男

の民俗学や網野善彦らによる歴史学研究はそうしたことを我々に教えてくれる。筆者が編集にかかわってきた教科書等でもそうした学問的成果(主として教育史研究やドナルド・ドーアに見る社会学研究など)を取り入れるようになった。

ところで、周知のように、ユネスコにおいてもILOにおいても、教師(単なる職種や位階を表す教員という言葉は、月並みではあるが、不適切な違和感を覚える)は、「高度専門職」である。

明治憲法体制下における教員・教諭・教師の養成を振り返ると、最も中核的かつ基盤となる小学校教師は主に各県(国立・県立等の官立。または、私学・私塾などから県立などに移管されたものもある。)の師範学校で養成されるものであり、石川啄木のように歴史に名を遺す優れた存在であっても「代用教員」であった。ただし、極めて天才的で社会科学的、ジャーナリスト的才能を持ち合わせていた石川は、制度を含め教壇に立っている教師たちを厳しく批判していた。そこには「時代閉塞の現状」(副題「強権、純粹自然主義の最後および明日の考察」)に見るような文明論的な面をも持った社会批判があった。合わせて言うならば「地図の上?朝鮮国にくろぐろと墨をぬりつゝ、秋風を聴く」というセンスこそ大正自由教育を担うことになる教師たちに必要な時代認識や教養であったということも付け加えておこう。国家主義的ジャーナリズムも隆盛であり、教育界もその流れの影響を強く受けたにせよ、自由民権運動の精神に見る批判の自由、思想・信条、意見表明の自由などをアジアの人民と共有できていれば、軍国主義的教育の悲劇に歯止めをかけることができたかもしれない。

中学校、女学校、農商工業専門学校などは、そこ

を經由してより高位の高等教育機関で学んだ者や、場合によっては、高等小学校卒業であってもその後師範卒同等とされる資格試験や特別な登用などもあるが、基本は官立の師範学校・高等師範学校等である。ただし広島高等師範（大学）、東京高等師範（大学）は独特の地位を占めてきた。

師範学校や高等農業、商業、工業専門学校などは、戦後国立大学となった。国立教育（教員養成）大学、国立大学教育学部（学芸学部）こそ、日本における教員養成の中核である。つまり、そこが充実していたことが日本の教育と経済、社会の発展の原動力になってきたと言ってもいいだろう。

中等教育機関に進学できたのは、戦前の場合15%前後と考えられている。彼女・彼らは社会的リーダーや中間層を形成して地域で重きをなす。女性の場合は「良妻賢母」や「皇国の母」たることを強いられ、今日も男女平等の社会的課題として問題解決が目ざされている。要として進まない「夫婦別姓」はその象徴であるが、ともかく中等教育機関には高等師範学校・大学、奈良高等女子師範、お茶の水高等女子師範を出るか旧帝大出身者が就くものであった。旧制高等学校のナンバースクールの教師になれるのは旧帝大のエリート達であった。ちなみに、戦後になっても旧帝国大学文学部や理学部を等の卒業生は高校などの教師になった。

「6・3・3制」という制度改革（戦後民主主義の柱の一つの教育改革）スタートに際しても、「民主主義の教育はできますか？」という問いに、「もちろん中央（文部省）からの指示があれば」（マーク・ゲイン『ニッポン日記』）と答えた酒田の中学校長のように戦後教育を担ったのはそうした人材である。ただし、校長や教頭なども入っていた日本教職員組合が掲げたスローガン「再び教え子を戦場に送らない」という戦後の平和主義の理念と運動にも参加していたことを忘れてはならない。

例外的なのは、高度経済成長路線に舵を切ったことから工学系の技術者養成などが急務になったことである。そこでは工学部に数学教員養成が置ける特例措置が設けられた。本来であれば教育学部や理学

部数学科出身者が望ましいのだが、増大する教師需要に対処するためだった。似たようなものに高等工業専門学校があるが、これはいわばカレッジであり、一般的な学力水準からして地方のトップエリート層になる青年たちが、工学部や理学部等で学位をえた専門家（教授・助教授等）に指導されており、中堅技術者養成どころか世界で戦えるような人材を継続的に排出しているという点で、まさに旧帝大とは異なった高等教育機関と言ってもよい。

戦後の混乱期から高度経済成長期には、いわゆる無免許教員も少なからずいた。そうした状況を永井道雄が「デモ・シカ教師（教員）」と批判した。負の歴史のように見えるが、多様性と専門性の葛藤はあっても、デモ・シカ教員が現場の人手不足を埋めたのは確かである。この時期は、戦前的なるものと戦後民主主義なども混在していた。

それでも「先生」は社会的威信が高く、それにふさわしい専門的知識や教養（学歴）の持ち主と敬われる立場にあった。おおらかであっても、保護者・学習者を含めた社会全体に共有されていた感覚である。地方には、いわゆる高学歴出身者の受け皿となる職場は多くない。地方、地元のエリート層は、国立大学を出てから地元に戻り、後進の指導に当たるというルートが形成されてきた。国立大学出身者は概ねまじめで勤勉であり、いわば「先生臭さ」も身に着けているが、繰り返すが、日本の近代化や戦後社会の発展を支えてきた原動力であることに違いはない。

なお、戦前は中等教育機関への進学者が増大する需要にこたえて私学でも師範、高等師範と認められた立命館、早稲田、学習院、成蹊などと大学昇格を許された大東文化大学などがある。こうした大学は官立の補完的立場を超えて、研究者を含め優れたリーダーを出してきた。教員養成を考える場合、こうした大学に教員養成の在り方を学ぶことは多い。その意味で、本学はFDをこれらの歴史に学ぶ必要がある。

他にも国立や都府県立等でなされる資格試験等を経て採用される例がある。

教員養成の基礎資格に「学士」取得が義務付けられているのはこうした歴史的経緯があるからである。

もう一步進んでいえば、学問・教育体系が内容的に充実し、機能しているかが問われるということである。あたかもバーゲンセールのように大学認可、そのほとんどが私学設立、を進めてきた行政的、政治的責任は歴史の中で改めて検証されようが、片手間や資格取得を強調して学生獲得に奔走するような大学は、存在そのものが問われていると言えることを忘れてはならない。

ここまで述べてきた近代日本の教員養成体制が崩れた？ 変革されたのが戦後教員養成「開放性の原則」と呼ばれるものである。が、日本教師学会や日本教育学会、教育科学研究会などがしばしば問題を指摘し、いわゆる「開放性の原則」なし崩し論や「教員養成の危機」などが繰り返して議論となる。今年度開催された関東地区私学の教職にかかわる研究会でも討議された。文科省の教員養成にかかわる政策や私学の責任は重い。

さて、一般的に言えば、学級担任制の初等教育においても国立では教科の専門性を重視している。単に複数免許取得（この場合、地方では専門家不足がしばしば現れるがゆえに小中複数免許取得が望ましい、との言説）をさせるのではなく、義務教育9年間及び高校レベルの教科内容に習熟している教師が専門家としてふさわしい、という考えから取得のための制度が開かれている。

1970年～80年代の「生徒の荒れ」「荒れる中学生」問題が全国的に噴出したことを受けて、高校や小学校の教師が中学校に赴任、またその逆も含めた「人事交流」も試みられて来た。この時複数免許はエクスキューズというよりは有力な資格として機能する場合もあった。

つまり、原則18歳までの学校教育を見通した教員養成の必然性のようなものが意識され、教育行政、特に人事の場で小中高校互いの知見や経験の在り方が重視されるようになった、ということになるのか。このことは、2024年度国会で争点となっている、

いわゆる「高等学校授業料無償化」論を見れば、議論が空論であることも理解されよう。

国立大学独立法人化において、とりわけ教員養成学部への攻撃は激しく、予算及び入学定員、そして教育学及びそれらと連携する専門家(教授から助手・助教まで)を著しく減少させた。これでは地方の教育基盤を崩壊させるのと同じである。各地で反対運動が展開され、国立大学教育学部は、島根・鳥取大学教育学部の合併、生涯学習課程へのシフト、教養部・教養課程などとの学内再編などを通じて何とか保ってきた。

まず、こうした理解が教員養成プログラムや教職FDにあることが前提になる。そこで、ここでの要点は2つ。すなわち社会科・地理・歴史科なら、それらに関する高度な知識と教養を習得しているという専門性。もう一つは人間発達に関する専門性(教育学等)に、便宜的に分けることができる。

しかし、そうした学問への習熟を支える大学の教学体制や教務課の人々の努力への視点もないがしろにしてはいけない。教務課の人びとの力は大きい。その上で、本学に引き付けていえば、教学の内容を担っていただいている非常勤の先生方こそ教職の柱と言えるだろう。

FDの検証や考察は、まずこれらから始めるのが望ましいということである。

2 アンケート調査結果からみえるもの

本誌に同時掲載しているアンケート調査によれば、ほぼ例年通りの傾向と言えるだろう。それを、順調に推移しているとするか、<フルコロナ>の時代を経ても頑張ってきた学生の努力の成果と見るかなど、多様な解釈が可能である。その点は、各自に委ねたいと考える。事務方、教員、学生にはそれぞれの立場や目標、また各自が持つ専門性の違いなどもあるからである。

また、数字やグラフ等を信頼する単純さにも注意が必要であることも指摘しておこう。テレビがあらゆる面に浸透し、影響力が増すに連れ、顕著な現象が生じる。厳しい批判を展開する論者は少なくな

かった。国民全体の知的レベルや品性の劣化などは盛んに批判された。その一方、白けた姿も目立つようになった。「権威」というものの失墜は、社会の大衆化の中で分裂や分断の要因ともなる。その一方、「わかりやすさ」を求める大衆の欲求は、やたら数字をあげて社会現象などを説明、解釈するいわゆるテレビ文化人を生み出した。あたかも専門家のように言説を振りまくような風潮も広がった。自然現象は、仮にシロートでも特別高度なものでなければ実験等によって再現、検証しやすいが、社会現象、特に人間の行動や心理などと言うものは多分に偏見や思い込み、自分に都合の良い、または筆者もしばしば体験させられたが、いわゆるタニマチ（スポンサー）等の意向によって歪められた報道が出やすい。この傾向は、視聴率と発行部数を誇るテレビ局、新聞社系列にはよく見られるものであり、官庁の統計では政権与党や有力な企業の思惑によってゆがめられる場合も多い。

また、調査項目の内容にかかわらず、記名式か無記名式か、アンケートに答える個人の属性（所属、興味関心と教養度合い、良識のあるなし、好悪の感情等）やその時々状況によって異なるケースがままある。

そこで、回収されたデータは、とりあえず本人たちが良識と分別をもって回答したものとして処理することになる。

処理にも課題が無いわけではない。千～1万人規模の回答であれば何らかの傾向性はある程度妥当とする判断ができないではない。が、わずか数十人程度の回答等は判断以前の問題となる。ましてそれらを同等に処理するような乱暴な手法を社会学などでは一般的に取らない。それぐらいならモノグラフ調査を大量にするほうが良い。学問的に見て妥当性を見出すことが困難だからである。

したがって、あくまでも参考の一つとして傾向を語る程度の扱いとし、次の実践にいかせればよい。ここでは教授者を信頼する、という専門に対する敬意も必要である。

本学のアンケート調査では、こうした事なども意

識しつつ、可能な限り丁寧な分析を加えていると考
えることともでき、継続性という意味でも意義がある
ので公表された結果を丁寧に読んでみたい。

3 非常勤講師懇談会や日常での情報交換の重要性

講義・授業はいきものである。AIやロボットによる訓練ならそうでもないが、オン・ラインであっても臨場性を失うことはない。そこに指導者と学習者の息遣いと言葉が介在するからだ。ベテラン、経験の豊富な教職員ほど学習者の全体性から眼前の状況を理解しようとつとめ、適切な判断を、しかも複数持つ。いわば「見える」のである。

この見え方には、見る、視る、観る、診る、看るというレベルがある。その上でそれぞれ個別具体的に判断し、手立てを整え、実行する。指導者と学習者側はその都度相互対応をとるべきものであるが、それらは必ずしもそうはならない。これは、小中高専門学校大学でも見られる現象である。ただし、国家資格試験などを卒業資格要件などにしている大学、学部等では学生の甘えは指導対象となることが多い。専門学校のなかには原級留め置きや退学処分があることも珍しくはなかった。処分云々を問題視するのではなく、ここでは学習に臨む緊張感や指導者に対する敬意の欠如に注目したいが、後日別稿で述べたいと思う。

よく学習者の目線で、視点でという言い方もあるが、これはあまり優れた知見とは言いがたい。経験豊かなベテラン教師やいわゆる「名人」と言われる類の優秀教師はその技術や能力を上手く発揮することとができるが、一人前になるには長い時間を要する教師という職業の特性からして、教育的配慮を要す、というぐらいのものである。指導者はあくまでも指導者・専門家として対応すべきものである。

その意味で、アンケート調査の大切さを否定するものではないが、実際に講義を受け持っている非常勤の先生方の受け止め方、感じ方、手ごたえ、次なる手立てや指導の工夫と言ったものが重要だということである。これらを交えて語り合うところにFDの醍醐味があると言えよう。

教職キャリアアドバイザーや教科教育法等の先生方の見解にこそFDを知るカギがあるということである。それらは、FD研修会の場だけではなく、それぞれの場でより深くなされている、ハズである。場合によっては言いにくいことも少なくないが、言外に伝わる情報は極めて大切な場合がある。数字や言葉にするばかりが教育ではないからだ。FD研修会ではそうした知見を伺うことができた。そうした先生方に指導を受ける学生の成長には目を見張るものがある。

ところで、見かけを追求するのは非教育的な場合もある。形式合理主義は魂を滅ぼしかねない。これはマックス・ウェーバーが厳しく突き詰めようとし、カール・マンハイムやハンナ・アーレントなどにも受け継がれた考え方である。日本社会の弱い部分かもしれない。坂口安吾や安岡章太郎、安倍公房等の作品は参考になろう。FDを考えると、それらの観点や教養を忘れないようにしたい。

4 まとめにかえて

FD研修会での意見交換は極めて有益であった。特に、長きにわたり学生の指導に当たられてきた先生方の愛情と誠意あふれる言葉に励まされた。先生方は2,3で示したようなことも含め、本学学生にエールを送られた。前任者は、それらに励まされるとともに、今後どのような指導体制を構築し、日々の講義において必要な手立てを講じるべきかについて、深い人間理解と専門家としての長い経験から有益なアドバイスをいただいた。これまでのご尽力に対し、感謝に堪えない。

私学における教員養成は、大学によって大きな差がある。片手間な就職ルートの一環と考えるならば、それは大いなる勘違いと指摘しておこう。

教育は未来を創造する社会的営為であり、小中高の現場に立つ教師は学習者に対し責任ある存在である。それゆえ、FDなども開催されている。大学が歴史的存在になるかどうかは、どれだけ教育現場に信頼される教師の卵を送り、彼女・彼らが自立して、たとえ世俗的に優秀な教師ではなくても児童生徒の

心に残り、保護者や同僚などから信頼される教師に成長したかによって確認される日が来る。本学の教職課程がそうである・あれば良いと念じることでまともに変える。

主な参考文献

- 太田堯 『教育とは何か』、岩波書店、1990。
- 網野善彦 『日本社会の歴史』（上中下）、岩波書店、1997。
- 本多由紀 『教育の職業的意義—若者、学校、社会をつなぐ』、ちくま書店、2009。
- 小川 洋 『なぜ公立高校はダメになったのか』、亜紀書房、2000。
- 堀尾輝久 『教育を拓く』、青木書店、2005。
- 堀尾輝久 『戦争と教育』、岩波書店、1997。
- 濱田陽太郎 『「教育」への問いかけ 立てなおそう 今日の教育を』 金子書房、1982。
- 日本教師教育学会編 『講座 教師教育学 第I巻』
教師とは一教師の役割と専門性を高める』、学文社、2002。
- 日本教師教育学会編 『講座 教師教育学 第III巻』
教師として生きる—教師の力量形成とその支援を考える』、学文社、2002。
- 由布佐和子編著（監修広田照幸）『リーディングス 日本の教育と社会 第15巻 教師という仕事』、日本図書センター、2009。

