

# 学校現場実習における学生の期待・不安状況の分類化

## —実習に対する学生の意識調査から—

関塚麻由・荒井明子・岡敬一郎

### I はじめに

本稿の目的は、教員志望の学生による学校現場での活動（以下、学校現場実習と表記する）のより効果的な実施に向けた学生への支援のあり方を検討するために、学校現場実習に対する1年次学生の意識を調査し、学生が感じている期待や不安の内容を分類することである。

2017年11月17日の教育職員免許法施行規則改正によって、教育実習の単位数に「学校体験活動」の単位を含むことができるとされた。「学校体験活動」とは、学校における授業、部活動等の教育活動その他の校務に関する補助又は幼児、児童若しくは生徒に対して学校の授業の終了後若しくは休業日において学校その他適切な施設を利用して行う学習その他の活動に関する補助を体験する活動であって教育実習以外のものである<sup>1)</sup>。この「学校体験活動」の意義について、文部科学省初等中等教育局長通知は、学生が長期間にわたり継続的に学校現場等で体験的な活動を行うことは、学校現場をより深く知ることができるとともに、自らの教員としての適格性を把握するための機会としても有意義であると説明している<sup>2)</sup>。

学校現場実習に対して、学生の経験値の向上だけでなく教員としての適格性の有無の判断が求められるとすれば、学生を送り出す大学と受け入れる学校の双方が相当の負担を強いられることは想像に難くない。しかし、教職課程が質保証を求められ、教員育成指標において養成段階の資質能力が論じられる現状において、多くの大学が学校現場実習を実施し、それを学生にとって有意義なものにしようと努力していることも事実である。教員志望の学生にとって、学校現場実習は非常に貴重な経験となり、期待や満足感を得ることができるに違いない。先行研究においては、各大学の担当者が、対象年次、期間、校種、活動内容などの面で多岐にわたる実践について報告し、学生や受け入れ先への実習後の調査を通じて取り組みの成果と課題を明らかにしている。

ただし、より注目すべきは、「学校体験活動」が長期間にわたる継続的な活動を前提としていることである。3年次または4年次の教育実習より前に学校現場実習を設定するとすれば、高等学校を卒業して間もない1年次の学生が、知識も技能も十分でない状態で学校現場に出ていくことも想定される。長期間にわたる継続的な活動を前提とする場合には、1年次における学生への支援が最も重要な意味を持つのではないか。1年次の学生は、教員に準ずる立場で児童生徒と接することを求められる学校現場実習に、どのような意識で臨み、どのような期待や不安感情を抱くのか、そしてそれらはどのように変化するのだろうか。学生がストレスを抱えることになれば、実習の効果的な実施に支障が出ることも考えられる。したがって、1年次学生の実態を把握した上で、適切な学生支援を整えることが必要となる。

1年次からの長期間にわたる継続的な学校現場実習を実施している大学の例を表1に示した。実施大学数は少なく、学生の実態を不安感情に着目して調査した研究はほとんどない。他方、学校現場実習前後の調査に基づく学生の変化を扱う研究として、羽原<sup>7)</sup>や高橋ら<sup>8)</sup>などをあげることができるが、教職への理解や志向性の変化といった学生にとっての成果を問うものが多く、また分析対象とする事例の実習期間は長くない。三浦ら<sup>9)</sup>は、東北福祉大学における実習前後の調査に基づいて学生の不安感情を論じているが、実習期間は5日

間と長くない。

そこで本稿は、通年で週1回学校現場実習を行っている1年次の学生に対して実習前、実習中、実習後の3度実施したアンケート調査を分析して、学生が感じている成果や課題とともに期待や不安を把握し、学校現場実習に対する意識の一端を明らかにする。その結果をもとに、期待や不安の内容を分類することによって、学生への支援のあり方を考察する。

表1 1年次から学校現場実習を実施している事例

大学名	名称	時期	履修	実施回数	実施校	出典
北海道教育大学	教育フィールド研究	後期	必修	週1回、全8回	小学校・中学校	星・福岡・森(2017) <sup>3)</sup>
秀明大学	教育実践演習	通年	必修	週1回	小学校・中学校・高等学校	岡・荒井・関塚(2019) <sup>4)</sup>
帝京平成大学	学校ボランティア	通年	※1	週1回	小学校など	大貫・瀧澤・中村・小林・渋谷・武澤(2011) <sup>5)</sup>
玉川大学	教育インターンシップ	後期	選択	週1回、※2	学校・幼稚園・保育園・こども園など	小島・石井・岩田(2017) <sup>6)</sup>

※1 教職志望学生に強く履修を勧める学科要請科目

※2 70時間以上で単位修得

## II 調査の実施

### 1 目的

調査の目的は、学校現場実習に対する学生の意識を調査し、期待や不安の内容を分類すること、また、学校現場実習に対する意識と自己肯定意識が、実習前、実習中、実習後でどのように変化するのかについて検討することである。それらの結果から、学生に対して、大学や大学教員ができる学生支援について考察する。なお、本調査の調査回答者は、1年次に1年間、2年次に半年間、近隣の小中高等学校において、学校現場実習に参加することが必修である。学校現場での研修を通して、学校現場の状況を知るとともに、教師の役割や授業技術、指導方法を学ぶことが実習の目的である。そのために、大学内で現在実施されている学生支援は、実習の事前指導として、学内ガイダンスや各教育委員会による研修、各校との打ち合わせがある。また、実習の事中・事後指導として、学生が実習日誌を記録し省察した後に教員からコメントを受け、意見交換や助言をし合う時間や、クラスで実習についての議論をする機会などが設けられている。

### 2 方法

大学1年生の学生を対象に、小中高等学校での学校現場実習に対する意識と自己肯定意識に関する質問紙調査をした。

#### (1) 調査回答者

4年制大学教員養成系学部(国語、社会、数学、理科、英語、保健体育、初等教育の、7専修コース)に通う1年生のうち、実習前、実習中、実習後の3時点の調査において回答を得られた学生計252名であった。実習前、実習中、実習後の回答の照合のために学生番号の記入を求めた。なお、欠損値の多かったものを除くと、226名のデータが利用可能であった。

#### (2) 調査時期

2019年4月(実習前)、2019年7月(実習中)、2020年2月(実習後)。

### (3) 調査方法

実習前の調査は学内での事前ガイダンスの時間に、また実習中と実習後の調査はクラスごとに集まる授業時間に質問紙の配付および協力の依頼をした。全学生に質問紙を配付し、回答後に回収ボックスに投函する形式で実施した。研究への参加は自由意志であること、回答後であっても不利益を被ることなく撤回できること、個人が特定できる形で内容を公表しないこと、質問紙への回答をもって調査への同意をしたと判断することなどを文書と口頭で説明した。また、学校現場実習に関して、大学が学生へのサポートを効果的に行うための基礎資料とすることが調査の目的であることも同時に説明した。実施時間は、約5～6分間であった。

### (4) 調査内容

#### ①学校現場実習に対する意識

学校現場実習に臨む現在の気持ちや意識について測定した。質問項目は、岡ら<sup>4)</sup>の学校現場実習に対する調査で用いられた、合計20の項目を用いた。否定的な意識項目として、実習に対する不安や心配に関する10項目、肯定的な意識項目として、実習に対する期待や楽しみに関する10項目から成る。各項目について、「以下のそれぞれの項目は、自分自身にどのくらいあてはまりますか。『あてはまる』から『あてはまらない』の4段階の中から、自分に最も適していると思われるところの数字に○印をつけてください」という指示のもと、「1. あてはまらない」「2. ややあてはまらない」「3. ややあてはまる」「4. あてはまる」の4件法で回答を求めた。実習前の調査では、学校現場実習を始める前の質問であることから、文末表現を「楽しみである」「不安である」などとし、実習中の調査では、実習中の質問であることから、「楽しみである」「不安である」などとし、実習後の調査では、実習後の質問であることから、「楽しかった」「不安であった」などを変えている。

#### ②自己肯定意識

学校現場実習前、実習中、実習後の3時点での、自己肯定意識を測定した。尺度は、平石<sup>10)</sup>の「自己肯定意識尺度」を用いた。「対自己領域」として「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」の3領域、「対他者領域」として「自己閉鎖性・人間不信」「自己表明・対人的積極性」「被評価意識・対人緊張」の3領域にわけられ、合計41項目から構成され、5件法で回答を求めている。そのうち、回答者の負担を考慮し、学校現場実習に関わる大学生の自己肯定意識を測定するために適切と思われる項目を選択し、計18項目を用いた。質問項目を表2に示す。各項目について、「以下のそれぞれの項目が、現在の自分にどのくらいあてはまりますか。『あてはまる』から『あてはまらない』の5段階の中から、自分に最も適していると思われるところの数字に○印をつけてください」という指示のもと、「1. あてはまらない」「2. ややあてはまらない」「3. どちらとも言えない」「4. ややあてはまる」「5. あてはまる」の5件法で回答を求めた。

平石<sup>10)</sup>によると、自己肯定意識は、自己意識の中の基本的な次元の一つであり、自己への態度の望ましさとして定義され、自尊心の下位概念としてとらえられている。「対自己領域」では、「自己受容」の項目は自己の個性を受け入れている評価意識の程度、「自己実現的態度」の項目は自己の目標を実現しようとしている動機程度、「充実感」の項目は現在の生活の感情的な満足程度について測定される。また、「対他者領域」では、「自己閉鎖性・人間不信」の項目は他者との関わり方の感情的な満足程度、「自己表明・対人的積極性」の項目は他者との距離に関する対人的行動の程度、「被評価意識・対人緊張」の項目は他者からの評価意識の程度について測定される。自己肯定意識は、パーソナリティ特性や精神的健康等、さまざまな要因との関連が指摘されているが、本調査では学校現場実習に対する意識との関連を検討する。

### 3 結果

#### (1) 学校現場実習に対する意識の分類

学校現場実習に対する意識について、実習前、実習中、実習後のそれぞれの時点において、探索的因子分析を行った。

実習前のデータは、固有値の減少と因子の解釈可能性から、3因子構造が妥当であると判断し、因子数を3に指定して、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果を表2に示す。抽出された3つの因子は次のとおりであった。第1因子は、「支援先の学校になじめるか不安である」「子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配である」などのあらゆる新奇場面に対するネガティブ項目から構成されていたため、「初めての实習に対する不安」と命名した(10項目)。第2因子は、「支援活動に行くことが楽しみである」、「実際の現場を知ることが楽しみである」などのあらゆる学校現場での学びに対するポジティブ項目から構成されていたため、「実習での学びへの期待」と命名した(6項目)。第3因子は、「子どもと接することが楽しみである」「子どもと出会うことが楽しみである」などの子どもと関わることに對するポジティブ項目から構成されていたため、「子どもとの関わりの楽しみ」と命名した(4項目)。

表2 学校現場実習に対する意識(実習前)の因子分析の結果

項目	I	II	III
<b>I 初めての実習に対する不安</b>			
支援先の学校になじめるか不安である	.82	-.04	.04
子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配である	.76	.16	-.04
子どもから気に入られるか心配である	.71	.17	-.13
学校へ行くことが不安である	.69	-.12	.00
支援先の学校の教員と関わるのが不安である	.68	-.02	-.03
子どもたち全員の前で話ができるか不安である	.67	-.11	.10
勉強が教えられるか心配である	.67	.06	.02
子どもと何を話せばよいかわからない	.65	.05	-.17
障害のある子どもへの対応が不安である	.64	.06	.11
自分が何をすべきかわからない	.51	-.27	.12
<b>II 実習での学びへの期待</b>			
支援活動に行くことが楽しみである	-.09	.74	.01
実際の現場を知ることが楽しみである	-.01	.71	-.00
支援の仕方を学ぶことが楽しみである	-.01	.68	.03
支援先の学校の教員から学ぶことが楽しみである	.11	.56	.01
支援先の学校の教員と話をするのが楽しみである	-.02	.43	.04
障害のある子どもへの対応を知ることが楽しみである	.05	.34	.14
<b>III 子どもとの関わりの楽しみ</b>			
子どもと接することが楽しみである	.04	.00	.94
子どもと出会うことが楽しみである	-.05	.12	.74
子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみである	-.07	.11	.53
子どもの成長をみるのが楽しみである	-.09	.22	.40
	<b>因子間相関</b>		
	II	-.27	
	III	-.20	.57

また、実習中のデータも、固有値の減少と因子の解釈可能性から3因子構造が妥当であると判断し、因子数を3に指定して、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果を表3に示す。抽出された3つの因子は次のとおりであった。第1因子は、「子どもと何を話せばよいかわからない」「支援先の学校になじめるか不安である」などの教育技術に対するネガティブ項目から構成されていたため、「教育技術に対する不安」と命名した(9項目)。第2因子は、「子どもと接することが楽しみである」「支援の仕方を学ぶことが楽しみである」などの子どもとの関わりや学びに対するポジティブ項目から構成されていたため、「子どもとの関わりや教育技術の習得に対する期待」と命名した(8項目)。第3因子は、「支援先の学校の教員と話をするのが楽しみである」「支援先の学校の教員から学ぶことが楽しみである」という教員と関わることにに対するポジティブ項目と、「支援先の学校の教員と関わるのが不安である」という教員と関わることにに対するネガティブ項目から構成されていたため、「教員との関わりへの期待」と命名した(3項目)。「支援先の学校の教員と関わるのが不安である」は、逆転項目となる。

表3 学校現場実習に対する意識(実習中)の因子分析の結果

項目	I	II	III
<b>I 教育技術に対する不安</b>			
子どもと何を話せばよいかわからない	.70	-.29	.12
支援先の学校になじめるか不安である	.70	-.09	-.04
子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配である	.69	.05	-.02
子どもから気に入られるか心配である	.69	-.07	.08
勉強が教えられるか心配である	.67	.16	.09
子どもたち全員の前で話ができるか不安である	.57	.09	-.07
自分が何をすべきかわからない	.54	-.09	-.15
障害のある子どもへの対応が不安である	.40	-.07	.09
学校へ行くことが不安である	.40	-.12	-.29
<b>II 子どもとの関わりや教育技術の習得に対する期待</b>			
子どもと接することが楽しみである	.06	.71	.08
子どもと出会うことが楽しみである	-.03	.68	-.05
子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみである	-.16	.67	-.20
支援の仕方を学ぶことが楽しみである	-.02	.60	.13
実際の現場を知ることが楽しみである	.14	.55	.16
子どもの成長をみるのが楽しみである	.13	.50	.11
障害のある子どもへの対応を知ることが楽しみである	-.11	.45	-.17
支援活動に行くことが楽しみである	-.08	.43	.36
<b>III 教員との関わりへの期待</b>			
支援先の学校の教員と話をするのが楽しみである	.16	.06	.75
支援先の学校の教員と関わるのが不安である	.36	.22	-.69
支援先の学校の教員から学ぶことが楽しみである	.12	.28	.42
	<b>因子間相関</b>		
	II	-.22	
	III	-.33	.51

さらに、実習後のデータも同様に、固有値の減少と因子の解釈可能性から3因子構造が妥当であると判断し、因子数を3に指定して、最尤法、プロマックス回転による因子分析を行った。その結果を表4に示す。第1因子は、「子どもから気に入られるか心配であった」「支援先の学校になじめるか不安であった」など、教育技術に対するネガティブ項目から構成されていたため、「教育技術に対する不安」と命名した(10項目)。第2因子は、「子どもと接することが楽しみであった」「子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみであった」など、子どもとの関わりに関するポジティブ項目から構成されていたため、「子どもとの関わりに対する期待」と命名した(5項目)。第3因子は、「支援先の学校の教員から学ぶことが楽しみであった」「支援先の学校の教員と話をすることが楽しみであった」など、教員との関りや学びの態度に関するポジティブ項目から構成されたため、「教員との関りと学びへの期待」と命名した(4項目)。

表4 学校現場実習に対する意識(実習後)の因子分析の結果

項目	I	II	III
<b>I 教育技術に対する不安</b>			
子どもから気に入られるか心配であった	.77	-.02	.13
支援先の学校になじめるか不安であった	.73	-.10	.11
子どもたち全員の前で話ができるか不安であった	.70	.25	-.22
支援先の学校の教員と関わるのが不安であった	.67	.14	-.24
子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配であった	.67	.08	-.07
勉強が教えられるか心配であった	.64	.03	.05
学校へ行くことが不安であった	.59	-.16	-.09
子どもと何を話せばよいかわからなかった	.54	-.28	.17
自分が何をすべきかわからなかった	.52	-.08	-.01
障害のある子どもへの対応が不安であった	.47	-.01	.16
<b>II 子どもとの関わりに対する期待</b>			
子どもと接することが楽しみであった	-.01	.69	.04
子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみであった	-.03	.60	-.01
子どもと出会うことが楽しみであった	.02	.59	.12
子どもの成長をみるのが楽しみであった	-.02	.59	.01
支援活動に行くことが楽しみであった	-.05	.59	-.07
<b>III 教員との関わりと学びへの期待</b>			
支援先の学校の教員から学ぶことが楽しみであった	.05	.12	.69
支援先の学校の教員と話をすることが楽しみであった	-.05	-.00	.57
支援の仕方を学ぶことが楽しみであった	.01	.26	.45
実際の現場を知ることが楽しみであった	-.03	.20	.42
	<b>因子間相関</b>		
	II	-.12	
	III	.03	.51

(2) 学校現場実習に対する意識の変化

実習前、実習中、実習後の調査での各項目の平均を算出した。平均値と標準偏差を表5に示す。実習前、実習中、実習後のすべての時点で、否定的項目よりも肯定的項目の平均値が高い傾向にあった。実習をとおして、実習に対する期待や楽しみの意識が、不安や心配をする意識よりも強いと考えられる。

また、実習前、実習中、実習後の調査での各項目の得点を比較するために、分散分析をして多重比較をした結果(表5)、否定的な意識項目では、「学校へ行くことが不安である」「子どもと何を話せばよいかわからない」「自分が何をすべきかわからない」「子どもから気に入られるか心配である」「支援先の学校になじめるか不安である」「子どもたち全員の前で話ができるか不安である」「子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配である」「勉強が教えられるか心配である」の8項目で調査時期による差が認められた。それらの否定的な意識項目は、実習前に高かったものが、実習中に低くなり、また実習後に高くなるという値を示している。

肯定的な意識項目では、「支援活動に行くことが楽しみである」「支援の仕方を学ぶことが楽しみである」の項目に差が認められ、実習前よりも実習後に低くなることが示された。

表5 実習前、実習中、実習後における学校現場実習に対する意識の各項目の平均と検定の結果

	1 実習前		2 実習中		3 実習後		F 値	多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
学校へ行くことが不安である	2.61	1.00	1.99	0.92	2.23	0.96	23.45 ***	2 < 3 < 1
子どもと何を話せばよいかわからない	2.50	0.92	2.19	0.97	2.50	1.04	7.48 **	2 < 1、3
支援先の学校の教員と関わるのが不安である	2.70	0.95	2.23	0.95	2.80	0.98	0.77	
自分が何をすべきかわからない	2.70	0.90	2.21	0.91	2.40	0.93	15.84 ***	2、3 < 1
子どもから気に入られるか心配である	2.46	0.92	2.21	1.00	2.80	0.97	11.26 ***	2 < 1、3
支援先の学校になじめるか不安である	3.01	0.94	2.55	0.98	3.01	0.93	22.06 ***	2 < 1、3
子どもたち全員の前で話ができるか不安である	2.95	0.99	2.54	0.97	2.57	1.04	11.40 ***	2、3 < 1
子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配である	3.00	0.85	2.72	0.92	3.07	0.92	10.18 ***	2 < 1、3
障害のある子どもへの対応が不安である	3.10	0.83	2.91	0.89	3.02	0.96	2.46	
勉強が教えられるか心配である	3.31	0.80	2.92	0.85	3.02	0.89	13.13 ***	2 < 1、3
障害のある子どもへの対応を知ることが楽しみである	3.26	0.69	3.15	0.68	3.13	0.77	2.28	
支援活動に行くことが楽しみである	3.61	0.54	3.23	0.74	3.21	0.73	24.25 ***	2、3 < 1
子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみである	3.43	0.73	3.37	0.73	3.46	0.71	0.28	
支援先の学校の教員と話することが楽しみである	3.31	0.67	3.41	0.82	3.21	0.75	2.69	
支援先の学校の教員から学ぶことが楽しみである	3.72	0.48	3.62	0.55	3.61	0.61	2.86	
支援の仕方を学ぶことが楽しみである	3.63	0.53	3.47	0.64	3.28	0.72	17.05 ***	3 < 2 < 1
子どもの成長をみるのが楽しみである	3.69	0.56	3.61	0.59	3.72	0.53	0.89	
子どもと出会うことが楽しみである	3.62	0.58	3.74	0.59	3.64	0.55	0.22	
実際の現場を知ることが楽しみである	3.72	0.49	3.74	0.54	3.65	0.56	1.01	
子どもと接することが楽しみである	3.68	0.58	3.74	0.54	3.68	0.56	0.98	

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$

### (3) 自己肯定意識の変化

実習前、実習中、実習後の調査における、自己肯定意識の平均と標準偏差を表6に示す。

また、実習前、実習中、実習後の平均を比較するために、分散分析をして多重比較を行った(表6)。その結果、調査時期による有意差が見られた項目は、5項目であった。「対自己領域」では、「自分には目標というものがない(逆転項目)」「自分の夢をかなえようと意欲に燃えている」は、実習前よりも実習中と実習後に平均が低くなった。「前向きの姿勢で物事に取り組んでいる」は、実習前よりも実習中に平均が低くなった。「心から楽しいと思える日がない(逆転項目)」は、実習前と実習中よりも実習後に平均が低くなった。また、「対他者領域」では、「人との間に壁をつくっている」は実習前より実習中に平均が高くなった。その他の項目では、時期による有意差はみられなかった。

表6 実習前、実習中、実習後における自己肯定意識の各項目の平均と検定の結果

	実習前		実習中		実習後		F 値	多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
<b>&lt;対自己領域&gt;</b>								
自己受容								
自分の個性を素直に受け入れている	4.00	1.00	3.91	1.04	3.90	1.01	0.79	
私には私なりの人生があってもいいと思う	4.57	0.73	4.55	0.65	4.55	0.69	0.08	
自分の良いところも悪いところもありのままに認めることができる	3.97	0.96	3.84	1.02	3.85	1.08	1.21	
自己現実的態度								
自分には目標というものがない(-)	4.42	0.93	4.17	1.07	4.10	1.08	5.88**	2、3<1
自分の夢をかなえようと意欲に燃えている	4.51	0.66	4.20	0.78	4.08	0.88	18.71***	2、3<1
前向きの姿勢で物事に取り組んでいる	4.17	0.85	3.93	0.99	3.98	0.89	4.33*	2<1
充実感								
自分の好きなことがやれていると思える	4.00	0.95	4.01	0.95	3.83	1.02	2.25	
心から楽しいと思える日がない(-)	4.36	0.93	4.26	1.05	3.01	1.55	88.51***	3<1、2
充実感を感じる	4.08	0.85	4.07	0.96	4.01	0.90	0.46	
<b>&lt;対他者領域&gt;</b>								
自己閉鎖性・人間不信								
友人と話していても全然通じないので絶望している	1.62	0.95	1.64	0.94	1.79	1.02	1.97	
自分はひとりぼっちだと感じる	1.99	1.01	2.05	1.12	2.04	1.16	0.14	
人との間に壁をつくっている	2.22	1.10	2.55	1.19	2.49	1.22	4.90**	1<2
自己表明・対人的積極性								
友達と真剣に話し合う	4.07	0.90	4.02	0.96	3.94	1.04	1.29	
自主的に友人に話しかけていく	3.62	1.08	3.76	1.04	3.74	1.04	0.98	
相手に気を配りながらも自分の言いたいことを言うことができる	3.80	0.95	3.67	1.01	3.64	1.02	1.73	
被評価意識・対人緊張								
人に気をつかいすぎて疲れる	2.72	1.25	2.93	1.27	2.90	1.36	1.69	
自分は他人より劣っているかすぐれているかを気にしている	2.97	1.24	2.79	1.29	3.02	1.29	2.10	
自分が他人の目にどう映るかを意識すると身動きできなくなる	2.68	1.29	2.61	1.33	2.45	1.23	1.85	

注 (-) 逆転項目を示す。 \*\*\*  $p<.001$ , \*\*  $p<.01$ , \*  $p<.05$

(4) 学校現場実習に対する意識と自己肯定意識との相関

実習後の学校現場実習に対する意識の各項目と自己肯定意識の下位尺度得点の相関分析を行った(表7)。その結果、否定的な意識項目と自己肯定意識の中の「対他者領域」との間に、また、肯定的な意識項目と自己肯定意識の「対自己領域」との間に相関が高い傾向がみられた。

その中でも特に、肯定的な意識項目では、「実際の現場を知ることが楽しみである」「子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみである」「支援先の学校の教員と話をすることが楽しみである」「子どもと出会うことが楽しみである」「子どもの成長をみることが楽しみである」「支援の仕方を学ぶことが楽しみである」「支援活動に行くことが楽しみである」「子どもと接することが楽しみである」の8項目と対自己領域の「自己受容」との高い相関がみられた。また、「子どもと接することが楽しみである」と対自己領域の「自己実現的態度」、 「子どもと出会うことが楽しみである」「支援先の学校の教員と話をすることが楽しみである」「実際の現場を知ることが楽しみである」「子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみである」の4項目と対自己領域の「充実感」との間に高い相関がみられた。否定的な意識項目では、「子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配である」「子どもから気に入られるか心配である」の2項目と対他者領域の「被評価意識・対人緊張」に高い相関がみられた。

表7 意識の各項目の得点と自己肯定意識の相関係数

	対自己領域			対他者領域		
	自己受容	自己実現的態度	充実感	自己閉鎖性・ 人間不信	自己表明・ 対人的積極性	被評価意識・ 対人緊張
学校へ行くことが不安である	-.16	-.11	-.14	.21	-.18	.22
子どもと何を話せばよいかわからない	-.13	-.27	-.06	.24	-.26	.23
支援先の学校の教員と関わるのが不安である	-.10	-.17	-.16	.20	-.09	.16
自分が何をすべきかわからない	-.13	-.22	-.08	.21	-.28	.14
子どもから気に入られるか心配である	-.20	-.13	-.02	.20	-.23	.30
支援先の学校になじめるか不安である	-.14	-.15	-.07	.17	-.14	.19
子どもたち全員の前で話ができるか不安である	-.24	-.08	-.00	.11	-.12	.27
子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配である	-.20	-.11	.04	.12	-.11	.32
障害のある子どもへの対応が不安である	-.13	-.02	.01	.04	-.05	.18
勉強が教えられるか心配である	-.17	-.15	-.07	.09	-.16	.13
障害のある子どもへの対応を知ることが楽しみである	-.02	-.17	-.15	.09	-.16	.13
支援活動に行くことが楽しみである	.30	.20	.16	-.06	.13	-.10
子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみである	.43	.23	.33	-.07	.13	-.12
支援先の学校の教員と話をすることが楽しみである	.42	.23	.35	-.29	.23	-.20
支援先の学校の教員から学ぶことが楽しみである	.23	.22	.24	.02	.16	-.11
支援の仕方を学ぶことが楽しみである	.34	.19	.22	-.08	.09	-.08
子どもの成長をみることが楽しみである	.36	.29	.24	-.06	.18	-.08
子どもと出会うことが楽しみである	.40	.24	.40	-.12	.17	-.09
実際の現場を知ることが楽しみである	.51	.26	.35	-.24	.26	-.16
子どもと接することが楽しみである	.30	.32	.27	-.06	.18	-.07

## 4 考察

### (1) 学校現場実習に対する意識の分類

実習前には初めての实習に対する漠然とした不安を抱えていたが、実習中には、自分自身の教育技術の不足に対する不安に内容が特化していることが認められた。実習が進むにつれ、思い通りに対応できなかつたり、教員の仕事に夢や希望を持って実習に臨んだものの、現実を知り、理想との間で悩んだりしていることだろう。また、教員との関わりに対しては、実習前には比較的不安の方が目立っていたものの、実習中には期待や安心が認められたことより、教員と関わるのが自身の教育技術の不足に対する不安のコーピングになっていると考えられる。

学びに対する期待は実習前、実習中、実習後を通して大きいことから、不安を解消したり、実習に向けてのモチベーションを維持したりするためには、問題焦点型のストレスコーピングが必要であることがわかる。

### (2) 学校現場実習に対する意識の変化

否定的な意識項目において、10項目すべての平均値が実習前と比べ実習中に低くなる傾向があり、そのうち8項目の平均値が有意に低くなったことは、実習への参加に対するモチベーションの高さと「実習そのものが不安への対処行動になっている」(岡ら<sup>4)</sup>)表れであろう。しかしながら、「学校へ行くことが不安である」「子どもと何を話せばよいかわからない」等多くの項目において実習中に比べ実習後の平均値が上昇している。肯定的な意識項目においても「支援活動に行くことが楽しみである」「支援の仕方を学ぶことが楽しみである」の2項目は、実習前よりも実習中、実習後で、平均値が有意に低くなっている点より、長期にわたって学校現場で活動を行うほど自分の課題が明確になるが故の不安や専門的なスキルを要する支援活動に対する困難を抱えている様子がうかがえる結果となった。これは、漠然とした不安は実習そのもので軽減されるものの、支援活動を積み重ねることで学校現場に対する理解を深め、実習前の漠然とした不安が明確な不安に変化したためではないだろうか。

学生が支援活動で抱えている困難さは、現職の教員も抱えているものであり、実習を行えば軽減できるというものではない。そのため支援活動に行くことが楽しいと感じられない学生も出てきてしまうのではないか。学生の困難さの軽減を学校現場だけに頼るのは実習校の負担になるだけでなく、学生の負担にもなってしまうため、大学内での支援体制を整えることが得策であろう。

### (3) 自己肯定意識の変化

自己肯定意識の変化において、「自分の夢をかなえようと意欲に燃えている」が実習前より実習中と実習後に、「前向きの姿勢で物事に取り組んでいる」が実習前より実習中に有意に低くなっている点は、前述の支援方法を学ぶことへの肯定的な感情が低下していることにつながる。

また、「人との間に壁をつくっている」の項目が実習前より実習中に有意に高くなっているが、これは実習だけではなく、大学に慣れてきた7月での調査ということもあり、周囲の友人や教員との関係性がある程度明確になった表れとも言える。関係性が深まり良好な関係性を維持できていれば良いが、反対に困難を生じている学生にとっては、自分自身が支援を必要としており、実習先で苦戦している子どもを支援することは難しいだろう。「心から楽しいと思える日がない(逆転項目)」が、実習後より実習前と実習中に平均が高くなっている点からも、実習前はもちろんのこと実習中の支援も肝要であることがわかる。

以上より、現場実習で必要となる専門的な技術を学べる場を大学や実習に慣れて対人関係に困難を感じやす

い時期に設けることが好ましいと考えられる。

#### (4) 学校現場実習に対する意識と自己肯定意識との関係

実習に対する期待という肯定的意識は「対自己領域」と関連し、実習に対する不安という否定的意識は「対他者領域」と関連している。自分の個性を受け入れ、自分が充実しているという感覚が、期待の大きさにも関係してくるが、逆に、他者との関わり方や他者からの目を気にする感覚は、自分の行動に自信がもてず実習への不安が大きくなることに関係していると考えられる。

他者に気を使いすぎたり、他者と自分を比較したり、他者の目を気にしすぎたりするタイプの学生に対する配慮として、他の大学生と現場実習における不安や困難さを共有する場や認め合う場を設ける等の支援の必要性を感じる。

### Ⅲ おわりに

1年次からの長期間にわたる継続的な学校現場実習を効果的に実施するためには、きめ細かな支援が必要となる。知識も技能もない状態で学校現場に出て、困難や障害を経験しながらも成長していく過程で、実習時期による不安や期待の感じ方に変化が見られた。

以上の調査結果から言えることは、大学側が押さえなくてはならない学生に必要な支援時期は、実習前だけに限らない点である。大学1年次に5回の学校現場実習を行う際、ロールプレイを取り入れた場面指導を行っている大学がある(三浦ら<sup>9)</sup>)。5回の実習であるため、事前指導という形での実施であるが、1年を通じて実習を行う場合には、事前指導だけでは不安の軽減は難しいであろう。実習前に抱えていた漠然とした不安が実習を積み重ねることにより、専門的スキルの不足等明確な不安に変化している点より、実習中にも手厚い指導が求められる。

また、実習中には個に応じた支援も求められる。学生の自己肯定意識の持ち方には個人差があるため、他者との関わり方にストレスを大きく感じるタイプや、自己受容が難しいタイプの学生などがおり、学生の特徴はそれぞれ異なる。さらには、実習時期によって学生の感じる不安やモチベーションの要因にも違いがあることより、それらの要因に応じた支援をしていくことが重要である。そのため、個別に質問や相談ができるような場や学生同士で情報交換を行ったり、認め合ったりする場を設定したい。

以上より、今後は、実習中の支援時期と共に、支援内容として考えられる「専門的スキルの学修」「個別支援」「ピアエデュケーション」の具体的内容を明確にしていく。

#### [謝辞]

本調査の実施にあたり、ご協力いただきました先生方に心より御礼申し上げます。

## [引用・参考文献]

- 1) 「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」文部科学省ホームページ  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/30/1398706\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/_icsFiles/afieldfile/2017/11/30/1398706_2_1.pdf) (2020年9月19日最終確認)。
- 2) 「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令の公布について (通知)」文部科学省ホームページ  
[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1398706.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1398706.htm) (2020年9月19日最終確認)。
- 3) 星裕、福岡真理子、森健一郎「学校体験と教育フィールド研究の役割に関する検討－活動記録から考える基礎実習との役割分担－」『北海道教育大学紀要』第67巻第2号、2017年、317-331ページ。
- 4) 岡敬一郎・荒井明子・関塚麻由「教育実践演習の効果的展開に向けた予備的考察－本学学生へのアンケート調査を通じて－」『秀明大学紀要』第16号、2019年、13-22ページ。
- 5) 大貫麻美・瀧澤繁雄・中村勉・小林賢司・渋谷誠司・武澤隆「小学校における大学生による学校ボランティア活動の有効性と活動が初年次学生に与える影響－帝京平成大学現代ライフ学部児童学科における実践－」『帝京平成大学紀要』第22巻第1号、2011年、21-28ページ。
- 6) 小島佐恵子・石井恭子・岩田恵子「『学校インターンシップ』における学びの現状と課題－教育現場・学生・養成大学の連携を視野に入れて－」『論叢 玉川大学教育学部紀要』2016、2017年、135-153ページ。
- 7) 羽原貞夫「1年次生教育実習Ⅰ」『教育実習研究年報』第7号、1996年、23-45ページ。
- 8) 高橋多喜子・高野裕治・齊藤鉄也・高橋敏「自己効力感を指標にした体験学習成果のアセスメント」『淑徳大学教育学部研究年報』創刊号、2015年、13-20ページ。
- 9) 三浦和美・渡会純一「大学1年次から教育現場に入る『教育実践活動Ⅰ』の成果と課題－共起ネットワークの分析を通して－」『教職研究』2016、2017年、171-188ページ。
- 10) 平石賢二「青年期における自己意識の発達に関する研究 (Ⅰ)－自己肯定性次元と自己安定性次元の検討－」『名古屋大学教育学部紀要』教育心理学科、37巻、1990年、217-234ページ。