

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―

岡 敬 一 郎
荒 井 明 子
関 塚 麻 由

はじめに

本稿の目的は、教育実践演習をより効果的に展開するための予備的な考察として、学校現場実習に対する本学学生の意識を明らかにすることである。教育実践演習は、学校現場実習に対応する科目として、2008年の本学学校教師学部開設と同時に開講された。10年が経過した現在、成果とともに課題を整理する必要があるだろう。そこで、実習前と実習中に学生へのアンケート調査を実施し、学生が学校現場実習に対して感じている期待や不安、成果と課題などを抽出することによって、学生への今後の支援のあり方を再検討するための基礎資料の一つとしたい。

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つて教育実習以外のもの」である。さらに改正に関する文部科学省初等中等教育局長の通知は、「学校体験活動」を「大学の判断により事項（履修事項－引用者註）に加えることを可能としたもの」と位置づけ、その意義を「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考えられる」と説明している。

学校現場実習は、学生の未熟さを前提とする以上、「自らの教員としての適格性を把握するための機会」とならざるを得ない面がある。しかし、学校現場に混乱を引き起こすことは避けなければならない。各大学は、学生をどのように支援し、どのような運営体制を構築していくのかを、慎重に検討する必要がある。

各大学の教職課程における取り組みに目を転じると、中央教育審議会が以前より学校現場実習について論じてきたこともあり¹、先行して実施してきた大学も多く見られる。文部科学省初等中等教育局が2015年4月に教職課程を持つ全大学を対象として実施した「教員の資質能力の向上に関する調査」によると、回答大学数637のうち、学生ボランティアや学校インターンシップを必修科目とする大学が62、選択科目とする大学が139、単位化はしていないが促進する大学が342であった。実践の内容は、上述の通知が「学校体験活動」を「大学の判断により事項に加えることを可能としたもの」と位置づけたことからわかるように、対象年次、期間、校種、活動内容などの面で多岐にわたり、先行研究も各事例をもとに論じるものが多い²。

本学学校教師学部では、学校現場実習に対応して、1年次に教育実践演習Ⅰを、2年次に教育実践演習Ⅱを、それぞれ必修科目として開講し、単位化している。実習前の研修としては、学内ガイダンスと教育委員会職員

による研修会を実施する。事務手続きを進めるとともに、心構えや留意点などを指導する機会となっている。また、実習の内容は、本学ホームページにおいて次のように説明されている。

「近隣6市の教育委員会との教育提携により、1年生は1年間、2年生は半年間、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学習サポートやTTを行って、教師の役割や授業技術、指導方法を学ぶ。また、学校行事などの補助を通して、教師の役割や指導方法を学ぶ。さらに教育現場で求められている『児童・生徒を理解する力』『生徒指導力』『ホームルーム経営の力』などを身に付ける。」

学校教師学部における学校現場実習の特徴は、1年次より、「学校現場の状況を知る」ための観察だけでなく、「学習サポートやTT」、「学校行事などの補助」といった実際の活動に取り組みながら、「児童・生徒を理解する力」、「生徒指導力」、「ホームルーム経営の力」などを身に付けさせる点にある。先行研究を通じて確認すると、1年次より必修科目として学校現場実習を課している事例はほとんどない³。1年次の学生をこのような形で学校現場へ送り出すためには、当然きめ細かな支援が必要となる。本学の現状としては、実習日誌を通じた担任やその他の教員との意見交換、総合教養演習の時間における話し合いなどが実施されているが、その方法や内容は常に検証と刷新の対象とならなければならないだろう。

そこで、1年次の学生を対象として、実習前と実習中にアンケート調査を実施することとした。学生が感じている期待や不安、成果や課題を把握し、適切な支援を講ずることが、教育実践演習の効果的な展開につながると考えたからである。学校現場実習に関する本学学生の意識の一端を明らかにしてみたい。とくに本稿では、学生の不安が実習前と実習中で変化するのか、あるいはしないのかとの点から、不安の質に着目して、学生への支援のあり方について考察する。

調査の目的

学校現場実習に関する意識が実習前と実習中で変化するか、また、実習を受けたことによって自己肯定意識の高さに変化がみられるかを調査し、その結果を踏まえて、学生に対して、大学や大学教員ができるサポートについて検討することを目的とする。

方法

大学1年生を対象に、小中学校での学校現場実習に関する意識と自己肯定意識に関する調査を行う。

1. 回答者

調査対象者は、本学学校教師学部中等教育教員養成課程初等教育コースの学生1年生のうち、4月と7月の二時点の調査において回答を得られた学生計44名であった。そのうち、4月と7月の回答者の照合には、質問紙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、39名のデータが利用可能であった。

2. 調査時期

2018年4月（実習前）と7月（実習中：前期末）。

3. 調査方法

4月と7月の調査ともに、「総合教養演習」の時間に質問紙の配付および協力の依頼をした。配付の際は全学生に配付し、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などを質問紙の表紙に記載し、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) 学校現場実習に関する意識

学校現場実習に臨む現在の気持ちや意識について、20の質問項目を作成した。「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」という教示のもと、回答の中心化傾向を避けるために、「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。4月の調査では、学校現場実習を始める前の調査であることから、文末表現を「楽しみである」「不安である」などとし、7月の調査では、学校現場実習の実習中の調査であることから、「楽しい」「不安である」と変更した。質問項目を表1に示す。

(2) 自己肯定意識

学校現場実習前と実習中とでの、自己肯定意識の変化を測定する。自己肯定意識は心身の健康や適応の指標として重要な意味をもつと考えられているため、学校現場実習を経験したことによる、個人の充実感や自信、人間関係における積極性などの変化を検討する。

尺度は、平石（1990）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感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。「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」という教示のもと、「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。質問項目を表2に示す。

(3) 学校現場実習に際して受けた支援

実習前の4月については、期待と不安が入り混じる時期であると考え、具体的にどのような支援を必要としているのか、自由記述での回答を求めた。ここでの支援者は、大学教員とした。

結果

(1) 学校現場実習に関する意識の変化

4月と7月の調査での各項目の平均を算出した。表1には平均値と標準偏差の数値を示し、また、図1では各項目の変化がよりわかりやすいように平均値をグラフ化して示す。4月と7月の結果とも似た傾向を示し、実習に前向きに取り組もうとする姿勢が見られる。「実習の現場を知ること」「子どもと接すること」「支援を学ぶこと」が楽しみという肯定的な意識を表す項目では、すべて平均が3.0を超えている。それに対して、「実

表1 学校現場実習に関する意識の各項目の平均と t 検定の結果

	4月		7月		4月と7月 の差	t 値
	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	2.20	0.62	1.92	0.67	-0.28	1.14
子どもと何を話せばよいかわからない	2.36	0.94	2.33	0.88	-0.03	0.32
支援先の学校の教員と関わるのが不安である	2.59	0.75	2.08	0.72	-0.51	2.85**
自分が何をすべきかわからない	2.64	0.79	2.18	0.82	-0.46	1.57
子どもから気に入られるか心配である	2.82	1.00	2.38	0.88	-0.44	3.07**
支援先の学校になじめるか不安である	2.86	0.78	2.38	0.93	-0.48	2.12*
子どもたち全員の前で話ができるか不安である	2.86	0.53	2.62	0.59	-0.24	1.06
子どもが自分の言うことをきいてくれるか心配である	3.02	0.73	2.74	0.94	-0.28	1.43
障害のある子どもへの対応が不安である	3.11	0.97	2.90	0.90	-0.21	1.16
勉強が教えられるか心配である	3.16	0.50	3.00	0.68	-0.16	0.63
障害のある子どもへの対応を知ることが楽しみである	3.20	0.86	3.05	0.76	-0.15	0.90
支援活動に行くことが楽しみである	3.43	0.51	3.18	0.47	-0.25	1.87
子どもと休み時間に遊ぶことが楽しみである	3.50	0.67	3.44	0.79	-0.06	1.02
支援先の学校の教員と話することが楽しみである	3.50	1.07	3.33	0.90	-0.17	1.30
支援先の学校の教員から学ぶことが楽しみである	3.64	0.87	3.59	0.99	-0.05	0.49
支援の仕方を学ぶことが楽しみである	3.70	0.70	3.36	0.77	-0.34	2.32*
子どもの成長をみるのが楽しみである	3.73	0.46	3.59	0.78	-0.14	1.75
子どもと出会うことが楽しみである	3.73	0.76	3.62	0.94	-0.11	1.56
実際の現場を知ることが楽しみである	3.80	0.41	3.56	0.71	-0.24	1.96
子どもと接することが楽しみである	3.80	0.90	3.79	1.01	-0.01	0.70

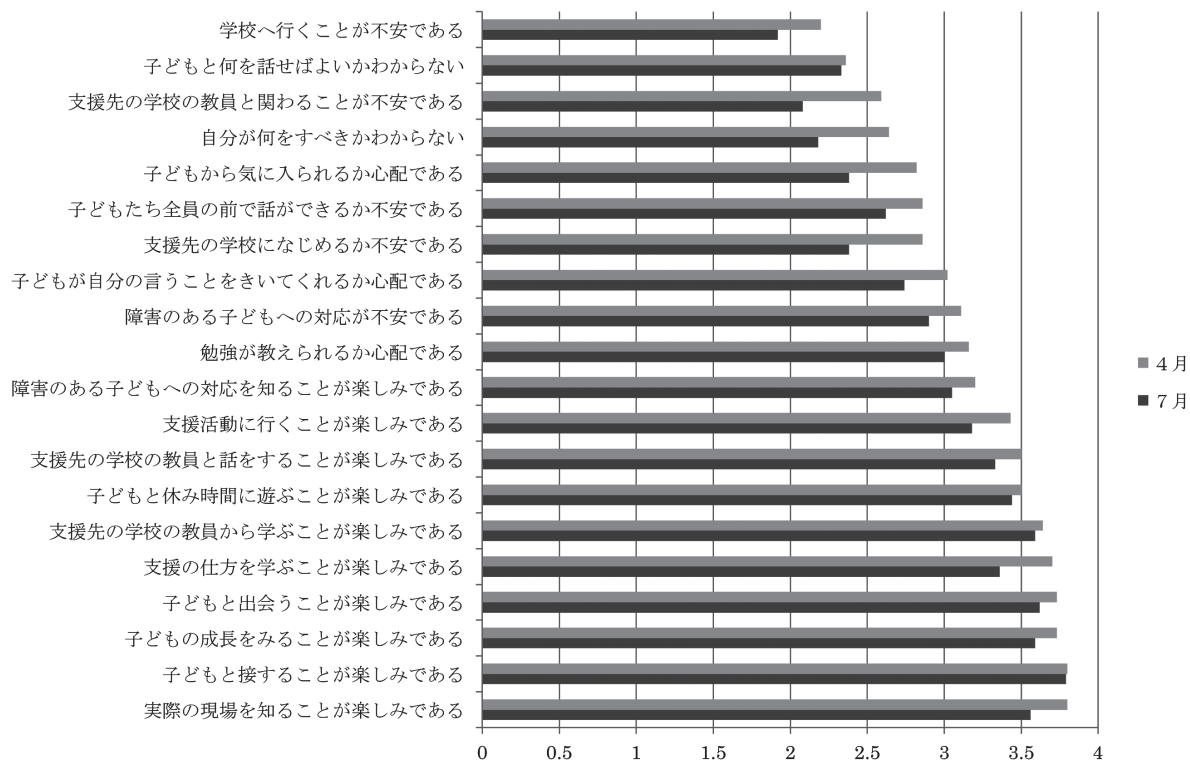
** $p < .01$, * $p < .05$ 

図1 学校現場実習に関する意識の各項目の変化

習先の学校へ行くこと」「子どもとの関わり方」「新しい学校や人になじむこと」「障害のある子どもへの対応」に対して不安という否定的な意識を表す項目では、4月の調査での3項目を除き、すべて平均が3.0以下であった。どちらの調査でも、不安感や心配する感情よりも、実習への期待感や楽しさが大きいことがわかる。本学入学生の教員になりたいという意志の強さや、1年生からの学校現場実習での学びという取り組みへの期待の大きさがうかがえる。

また、4月と7月の得点の差を算出した（表1）。全20項目のうち、不安や心配を表す否定的な意識の項目10項目の差の平均は、-0.29、楽しみや期待を表す肯定的な意識の項目10項目の差の平均は、-0.15であった。否定的な意識の項目の差の方が大きかったことは、新しい学校に行くことや、教員も子どもも含めて未知の人に会うことに対する不安が軽減されたことを表している。

さらに、4月と7月の調査での各項目の得点を比較するために、t検定を行った（表1）。その結果、「子どもから気に入られるか心配である」（ $t(38)=3.07, p<.01$ ）、「支援先の学校の教員と関わるのが不安である」（ $t(38)=2.85, p<.01$ ）、「支援先の学校になじめるか不安である」（ $t(38)=2.12, p<.05$ ）、「支援の仕方を学ぶことが楽しみである」（ $t(38)=2.32, p<.05$ ）の4項目は4月よりも7月で有意に低くなった。その他の項目では、有意差はみられなかった。

（2）自己肯定意識の変化

4月と7月の調査での、自己肯定意識の平均を表2に示す。対自己領域として「自己受容」「自己実現的態度」「充実感」に当てはまる各3項目を合計し、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」に当てはまる各3項目を合計し、平均を算出した。

また、4月と7月の各領域の得点を比較するために、t検定を行った（表2）。その結果、「自己実現的態度」は、4月より7月の方が有意に低くなった（ $t(38)=3.35, p<.01$ ）。これは対自己領域に属する内容で、「自分には目標というものがない（逆転項目）」「前向きな姿勢で物事に取り組んでいる」「自分の夢をかなえようと意欲に燃えている」の項目が含まれ、意欲や情熱を持って入学し学校現場実習が始まったところ、教員の仕事の大変さや児童への対応の難しさという現実に気づき始めたことの表れかもしれない。

また、「自己表明・対人的積極性」（ $t(38)=4.81, p<.01$ ）と、「自己閉鎖性・人間不信」（ $t(38)=2.33, p<.05$ ）は、4月より7月の方が有意に高くなった。これらは、対他者領域の内容であり、他者に対する考え方や接し方が変化したことがわかる。「自己表明・対人的積極性」には、「友だちと真剣に話し合う」「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」「自主的に友人に話しかけていく」という項目が含まれ、他者との関わり方がより積極的になったことが示される。これは、学校現場実習を含めた大学での新しい出会いや学修によって変化がみられたと考えられる。また、「自己閉鎖性・人間不信」には、「友人と話していても全然通じないので絶望している」「自分はひとりぼっちだと感じる」「他人との間に壁をつくっている」の項目が含まれ、本学入学後、学校現場実習の開始とともに、新しい仲間や教員との交流によって感じられるコミュニケーションの難しさを示すものでもあろう。中でも、秀明大学学校教職学部の特徴の一つでもある全寮制の生活は、家族から離れて価値観や考え方の異なる仲間との交流を深め、同じ志を持つ仲間と切磋琢磨する経験を積む貴重な場でもあり、特に1年次を感じる他者とのコミュニケーションの難しさを乗り越える経験が今後の教員としての資質を高める原動力ともなり得ると考えられる。

その他の項目では有意差が見られず、特に、対自己領域では、4月と7月とでほとんど得点の差がない。大学入学後、4ヵ月、15週間の前期期間を経て、大学でのさまざまな学修や活動が、入学前の期待感を裏切るも

表2 4月と7月における自己肯定意識の平均と t 検定の結果

	4月		7月		
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	t 値
＜対自己領域＞					
自己受容	12.32	2.42	12.41	2.40	0.19
自分の個性を素直に受け入れている					
私には私なりの人生があってもいいと思う					
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					
自己実現の態度	13.08	2.28	11.97	2.36	3.35**
自分には目標というものがない (-)					
自分の夢をかなえようと意欲に燃えている					
前向きの姿勢で物事に取り組んでいる					
充実感	12.51	2.32	12.54	2.08	0.09
自分の好きなことがやれていると思える					
心から楽しいと思える日がない (-)					
充実感を感じる					
＜対他者領域＞					
自己閉鎖性・人間不信	5.54	2.13	6.57	2.88	2.33*
友人と話していても全然通じないので絶望している					
自分はひとりぼっちだと感じる					
他人との間に壁をつくっている					
自己表明・対人的積極性	8.54	4.05	11.92	2.10	4.81**
友だちと真剣に話し合う					
自主的に友人に話しかけていく					
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					
被評価意識・対人緊張	8.73	3.21	8.65	3.34	0.21
人に気をつかいすぎて疲れる					
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					
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					

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

のではなく、教員になる志を胸に熱心に取り組んでいる意識の表れだと考えられる。

(3) 学校現場実習に際して受けた支援

自由記述の回答者は、44 名中 10 名である。記述数が少ないため参考として記すが、学校現場実習に関する主な回答は以下の通りである。

- ・ 人前に立ったときの気持ちの持ち方
- ・ 教員になるために自分が直さなければいけない点
- ・ 上手な自己紹介
- ・ 子どもに接する上で大切なこと
- ・ 障害のある子どもの心のケアの仕方 会話をするとき具体的にどのような話をしたほうがいいか (どのような話はしてはいけないか)

以上の回答には、これから始まる学校現場実習を円滑に行うために必要なことが挙げられている。「人前に立ったときの気持ちの持ち方」「上手な自己紹介」「子どもに接する上で大切なこと」は、すぐにでも身に付けたい内容であり、実習前の支援が必要である。「教員になるために自分が直さなければいけない点」「障害のある子どもの心のケアの仕方」については、目の前の子どもの状況や自分自身の成長度合と大きく関わるため、

実習中に機会を捉えて支援していく内容であろう。

全体的に記述数が少なく、「特になし・無記入」が多かった（44名中34名）。これは、学校現場実習前であるために、困り感そのものが具体的になっていないため、書けないと考えられる。また、不安であっても、不安の理由が漠然としていて、本人もわかっていない可能性があるため、「不安」であっても「困ってはいない（困り感そのものがない）」とも受け取れる。38問のアンケート調査後であるため、回答しようとする気持ちを積極的に持てなかったのかもしれない。

以上の「特になし・無記入」の学生の状況を的確にアセスメントするためには、今後、別に自由記述のみのアンケートを実施することによって協力者に記述意欲を持たせることが必要である。

考察

7月の調査結果が有意に低くなった「子どもから気に入られるか心配である」「支援先の学校の教員と関わることが不安である」「支援先の学校になじめるか不安である」の3項目は人間関係に関することであり、学校現場実習の中で関係が構築されることにより、不安は軽減される。実習前の不安は、新奇場面に対する期待の裏返しであるとも考えられ、実習そのものが不安への対処行動になっている。しかしながら、気持ちよく実習をスタートさせるためにも、実習前の漠然とした不安を軽減することは必要である。実習前の不安を軽減する支援としては、自由記述に見られたような「人前に立ったときの気持ちの持ち方」「上手な自己紹介」「子どもに接する上で大切なこと」等をレクチャーする場が必要となるが、ここでは、大学教員からの支援だけではなく、学校現場実習を経験したばかりの先輩から話を聴く方が、身近に感じられ、実践に結びつきやすいと考える。

対して、「支援の仕方を学ぶことが楽しみである」が有意に低くなっている点は、実習だけでは不安の軽減につながらない内容だからである。また、「自己実現的態度」が、4月より7月の方が有意に低くなった点からも、実習だけでは前向きな実習に結び付けていくために十分ではないことを物語っている。実習前では、学生から具体的に支援してほしいことがあまり挙がらなかったことも踏まえ、支援の方法などの具体的方策については、実習が始まり、困り感が明確になってから、学びの場を継続的に設定する必要がある。同様に自由記述の中で見られた「教員になるために自分が直さなければいけない点」や「障害のある子どもの心のケアの仕方」の支援も実習中に行っていくことが大切である。対他者領域で対人関係が豊かになった反面、悩みを抱えている学生もいることから、ここでも学生同士のピアサポートや担任制度を活用した個々への対応、実習に関係している授業の受講が、大きな支援資源になると考える。

おわりに

学校現場実習における学生が抱える不安は、実習自体が対処行動になる「人間関係に関する不安」と実習中に支援が必要な「資質や技術に関する不安」とに大別することができる。特に「資質や技術に関する不安」は、教員の卵として成長途中にある学生にとっては、実習前の限られた研修の機会が軽減できるものではない。機会を捉え、継続的に支援していく必要があるであろう。

学生支援として、一つ目に、先輩から後輩に体験談を語ったり、学生の疑問に答えたりするピアサポートの場を挙げる。寺本他（2007）は、オリター（新入生を支援する上級生）の活動の効果について、「援助を担うオリター（教えることは学び）、援助を受ける新入生との間に、学生が学生に影響を与え、育ちあうピア・エデュケーション（学び合い）の構図がある。新入生は身近なロールモデルとしてのオリターから刺激を受ける」

と述べている。教員から教え伝えるより、同じ学生でありながら、すでに学校現場実習を経験している先輩との関わりは、不安を抱える1年生にとって安心につながるだけでなく、良い刺激になると考える。

二つ目に、担任からの実習日誌へのコメントや面談でのフォローや指導を挙げる。森下他（2011）は、活動に対する指導コメントは「支援中の学生の関与的活動を促し、学生の活動記録上の関与的省察と因果的省察の記述を増加させる効果がある」と示唆しているほか、活動に対する評価コメントに対しても「支援中の学生の関与的活動を促し、関与的省察と因果的省察の質を維持させる効果がある」と示唆している。学生の活動や省察が促される状態は、前向きな状態であり、不安が軽減されていると言える。指導と評価の両面をコメントの中に盛り込んでいくことが学生の疑問を不安に向かわせることなく、対応策の検討に向かわせるのである。

三つ目に、支援方法等を学べる場を挙げる。2019年度より1年生の必修として「特別支援教育論」が開設されるため、困り感を持つ子どもへの理解や対応を学べる機会が設けられることは、大きな支援になるであろう。但し、「授業により理解を示す学生や、学校支援ボランティアが将来志望する教員の仕事に役立つとより考える学生ほど、障害に関する知識を得たことによる不安の軽減だけではなく、具体的な障害児に対する接し方等の実践的な活動についての不安を抱く傾向がある」（三浦他、2011）という指摘もあり、その時々学生のニーズに合わせた学びの場を設定していかななくてはならない。

本研究ではサンプル数の問題から、学校現場実習に関する意識についての詳細な分析を行わなかった。今後、上述の支援資源の活用を明確にするために、より具体的な学生の不安を解明していく必要があるため、サンプル数を増やし、学校現場実習に対して学生が感じている期待や不安を分類し検討することも重要である。また、自己肯定意識の変化とともに、学校現場実習の取り組みに対する動機づけやストレスなど、実習を経験することによってもたらされる、他の心理的变化も考慮に入れた調査が必要である。今回回答の少なかった自由記述について、再度学生の声を聴き、分析を行うことにより、より丁寧に学生の不安を把握していくことが喫緊の課題である。

〔註釈〕

- 1 「学校体験活動」に関する今次の教育職員免許法施行規則改正は、2015年12月21日の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」において提示された「学校インターンシップ」の内容を受けたものとなっているが、それ以前にも、2012年8月28日の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において「学校への長期インターンシップ」が、2006年7月11日の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において「体験活動やボランティア活動、インターンシップ等の充実」などがあげられていた。
- 2 先行研究の整理については別稿を期したいと考えているが、たとえば、文部科学省「教員の免許、採用、人事、研修等に関する参考資料」より、平成25年度以降に文部科学省の事業に採択された大学の成果報告書を入手できる。なお、国公立大学における取り組みについては、鈴木（2015）や山本他（2013）で概要を確認することができる。また私立大学の動向を論じたものとしては、学校インターンシップ等検討委員会（2016）のほか、朝日（2013a）、朝日（2013b）などがある。
- 3 希望者が1年次より学校現場実習に参加する事例は散見されるが、唯一、北海道教育大学釧路校において、「教育フィールド研究Ⅰ」（1年次）を「事実上の必須科目」として、「毎週金曜日に始業時から終業時まで終日学校現場に出かけて実践を行うようにした」ことが確認できる。活動概要は、「教育活動の補助・協力、教育現場の体験、教育環境との関わり体験、課外活動、行事補助・援助（学校のエデュケーションには、見えない部分も含めて多様な活動があることを理

解する。基本的な児童の特性と関わり方を理解する。）」とされている。また具体的な活動例として、「環境整備、花壇整備、教材室整理、行事の補助、校外活動補助、放課後の活動補助、読み聞かせ活動、少年団・部活指導支援、学校環境整備、学校教育活動全般」があげられている（玉井・倉賀野（2010）245－247頁）。なお、「事実上の必須科目」との表現については、「ボランティア実践」を「卒業要件にならないオプション科目ではなく、準必須科目である一般教養科目の中に入れていること」が参考になるものと思われる（玉井（2005）219－220頁）。

[参考文献]

- ・ 朝日素明（2013a）「学校現場体験活動に対する大学の取り組みと職員の意識－単位認定を軸とした全私教協調査のクロス分析－」『摂南大学教育学研究』第9号、9－23頁。
- ・ 朝日素明（2013b）「学校現場体験活動に関する大学職員の意識の変化－学校インターンシップ等に関する2005年調査と2011年調査の比較を通して－」『教師教育研究』第26号、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、111－121頁。
- ・ 学校インターンシップ等検討委員会（2016）「学校インターンシップは学生のどのような力を育てているのか－現場体験活動と教員採用試験の関係を中心に－」『教師教育研究』第29号、全国私立大学教職課程研究連絡協議会、19－32頁。
- ・ 鈴木隆司（2015）「教育現場での体験を取り入れた教員養成カリキュラム」『千葉大学教育学部研究紀要』第63巻、121－128頁。
- ・ 玉井康之・倉賀野志郎（2010）「『理論と実践の往還』を目指す『教育フィールド研究』の体系化と『教職実践演習』への連動性の課題」『日本教育大学協会研究年報』第28集、245－259頁。
- ・ 玉井康之（2005）「単位認定を伴う釧路校方式『ボランティア実践』の意義と教育効果」『教科教育学研究』第23集、日本教育大学協会第二常置委員会、215－229頁。
- ・ 寺本憲昭・伊藤昭・伊藤則男・中村成夫（2007）「学生活動の効果検証－オリター活動（上級生による新入生支援組織）をケースに－」『大学行政研究』第2号、立命館大学大学行政研究・研修センター、133－146頁。
- ・ 平石賢二（1990）「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、第37巻、217－234頁。
- ・ 三浦巧也・橋本創一・林安紀子・池田一成・伊藤良子・大伴潔・菅野敦・小林巖（2011）「特別なサポートを必要とする児童・生徒に対する学校支援ボランティアに関する調査研究－教員養成系大学の学生が授業や体験等を通して得た気づきの分析－」『東京学芸大学紀要』総合教育科学系、第62集、279－285頁。
- ・ 森下覚・麻生良太・藤田敦・久間清喜・衛藤裕司・竹中真希子・大岩幸太郎（2011）「学校支援ボランティアの参加学生に対する教育的介入の効果－大分大学教育福祉科学部『まなびんぐサポート』事業を通して－」『大分大学高等教育開発センター紀要』第3号、15－27頁。
- ・ 山本真人・菅野文彦・塩田真吾・長谷川哲也（2013）「『学校支援ボランティア』の動向に関する実証的分析」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第21号、2013年3月、131－142頁。
- ・ 「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（2018年9月26日最終確認）。
- ・ 「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 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1398706.htm（2018年9月26日最終確認）。
- ・ 中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2018年9月26日最終確認）。
- ・ 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」文部科学省ホームページ

- ジ http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afeldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2018 年 9 月 26 日最終確認)。
- ・ 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm (2018 年 9 月 26 日最終確認)。
 - ・ 文部科学省初等中等教育局「教員の資質能力の向上に関する調査の結果」文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/__icsFiles/afeldfile/2015/07/10/1359470_03_1.pdf (2018 年 9 月 26 日最終確認)。
 - ・ 文部科学省「教員の免許、採用、人事、研修等に関する参考資料」文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/1302629.htm (2018 年 9 月 26 日最終確認)。
 - ・ 「教育の質の向上に関わる取り組み」秀明大学ホームページ https://www.shumei-u.ac.jp/university/22-6-6_h27.pdf (2018 年 9 月 26 日最終確認)。