

## 教職課程の授業における現場体験を通じた学生の学び

### — 理科教育法の実践事例 —

Significance of sharing the aim of school internships between students and teachers in teacher training course

— A case report about the practice of “method of science education” in high school —

長谷川 省一<sup>†</sup>

Shoichi HASEGAWA

**Abstract** To enhance current teacher training programs, “school-internship” has attracted attention in recent years. However, there still remains many issues to integrate it fruitfully into actual current programs. This case report suggests that putting “school-internship” into one of the classes in teacher training course. Accordingly, students can step into high school with clear purpose and get enough support from teachers for their learning in high school. These advantages could encourage students to get more out of their field experience.

#### 1. はじめに

現在、大学の教員養成課程では、教育実習以外に、スクールボランティア活動をはじめとする学校現場における体験活動が数多く取り入れられている。その代表例として、学校インターンシップが挙げられる。学校インターンシップとは、教員を目指す大学生に対し、学校現場のニーズとあまりにもかけ離れた形で教員養成が行われてきたとする現状認識の上に導入が進められている教育プログラムである（芦原、2003；永塚、2011）。多くの場合、大学側が組織的に取り組み、参加学生による実践知と学問知の相互検証の促進を目指した教育介入としていくことを目指したものである（田島、2009）。学校インターンシップへの参加を通して、多くの学生が自らの教授力が上がったと実感するなど、自らの成長を報告している（金子、2006；満尾、2005）。また、学校インターンシップを引き受ける研修先の生徒たちにとっても、普段、学校で接する教員とは異なる来訪者との交流を行う機会となり、自らの学習内容や学習姿勢について捉え直す契機となる可能性が指摘され（伊藤、2007）、学校現場の意識改革が進んだという報告もされている（藤平田、2005；金子、2006）。

他方、学校インターンシップには以下の3つの課題が挙げられている（田島、2016）。1つ目は、学校インターンシップに参加する学生の多くが、その実践経験について省察を行うまでには至らないという問題である（森下・久間・麻生・衛藤・藤田・竹中・大岩、2010）。省察を行わないまま、学校現場の実践の論理に過剰に適応し、無批判に同調してしまう学生が出現する可能性も指摘されている（谷川、2009）。2つ目は、学校インターンシップの意義が、学生を受け入れる教育現場側に十二分に理解されていないという問題である。芦原（2011）が指摘するように、本来、学校インターンシップは、研修を受ける学生が成長し、同時に、研修を引き受ける学校側のスタッフ・学習者が省察を行う機会をも提供するという相互交流の場と言える。だが、その価値が十分に評価されず、単なる安い労働力の提供の機会として学校側に捉えられ、インターンにとって生徒たちと交流を行う機会や、教員からの指導・助言を受ける機会が十分に確保されないまま研修が終了してしまうケースも多い。3つ目は、学校インターンシップで学生らを得る実践経験に対応した、大学側の支援・指導体制も十分なものとは言えないという問題である（芦原、2003、藤平田、2005）。佐久間（2003）は、学校インターンシップを導入するだけでなく、それに合わせ、大学の授業そのものの在り方をも、実践現場を志向したものへと変革していかなければ

<sup>†</sup> 愛知工業大学 基礎教育センター（豊田市）

ばならないと指摘している。

本研究ではこれらの課題を踏まえ、学校インターンシップほどの長期間にわたる実践ではないが、本学の教職課程で7年前より実施している高校との教育交流事業について取り上げる。これは現場での学びを重視し、教職課程の授業に現場体験を前期・後期それぞれ全15回中3回取り入れながら実施する試みである。学校インターンシップの課題の1つ目として挙げられている省察については、現場体験後の授業時間に大学教員と共に全ての参加学生が実施する。2つ目の現場の理解については、高校教員と十分な打ち合わせを行い、慎重に意識の擦り合わせを行う。3つ目の大学側の支援・指導体制については、高校教員の了承を得て、実際の現場体験に大学教員が同行し、現場体験の様子を観察しながら、適宜、学生を指導し、次の授業での学生の省察につなげる材料を集め、効果的な省察につなげることで対応した。

## 2. 教育交流事業としての「理科教育法」授業の概要

本学の近隣にある県立S高校の「化学」の授業と、本学教職課程3年次の学生を対象とした「理科教育法」の

表1 「理科教育法」授業の経過

年度	実習の内容			
	前期		後期	
	高校生	実習学生	高校生	実習学生
平成 22 年	AT体験実習 2回			
	化学選択		理科教育法2	
	3年生15名		3年生10名	
平成 23 年	AT体験実習 2回		OPL体験実習 2回	
	2年生33名	理科教育法1	2年生33名	理科教育法2
		3年生24名		3年生21名
平成 24 年	AT体験実習 2回		AT体験実習1回、OPL体験実習2回	
	2年生31名	理科教育法1	2年生31名	理科教育法2
		3年生8名		3年生8名
平成 25 年	AT体験実習 3回		OPL体験実習2回、実験実習1回	
	2年生32名	理科教育法1	2年生32名	理科教育法2
		3年生18名		3年生14名
平成 26 年	AT体験実習 3回		OPL体験実習2回、実験実習1回	
	化学選択	理科教育法1	化学選択	理科教育法2
	3年生16名	3年生12名	3年生16名	3年生12名
平成 27 年	AT体験実習 3回		OPL体験実習2回、実験実習1回	
	化学選択	理科教育法1	化学選択	理科教育法2
	3年生15名	3年生20名	3年生15名	3年生20名
平成 28 年	AT体験実習 3回		OPL体験実習2回、実験実習1回	
	化学選択	理科教育法1	化学選択	理科教育法2
	3年生11名	3年生15名	3年生11名	3年生12名

授業の時間帯を調整し、理科教育法の受講生を前期3回、後期3回の計6回に亘って高校の「化学」の授業で学習支援体験をさせた。「理科教育法」を担当する教官が授業の一環として引率し、教室での各実習生の個別支援の様子を確認しながら、その場で指導・助言にあたりると共に、学生に共有させるべきと判断した内容については、後日、理科教育法の授業中に取り上げて事後指導した。

前期は Assistant Teaching 体験 (以後、AT体験) 実習として、個別の学習支援活動、後期は、高校教師に代わって、事前に指示されている学習項目 (例えば、「酸化と還元」等) を学生が生徒に授業を展開する One Point Lesson 体験 (以後、OPL体験) 実習を2回、更に平成25年度からは、化学の実験授業でのAT体験実習を1回行った (表1)。

## 3. 学校現場を体験させる意味

学校現場を体験させる理由として、林 (1983) は大きく2つあげている。1つは、教育実習に対して意欲的に取り組む姿勢をつくる上で役に立つからである。このまま学校現場に出てもよいのだろうかという教育実習前に抱える不安の解消、教育実習前に学校現場の様子を知っておきたいという願いに応じてくれるというのである。この点については、嶋田 (2004) も、このまま学校現場に出てもよいのだろうかという教育実習の前に抱える不安の解消、教育実習の前に学校現場の様子を知っておきたいという願い、これらに教育ボランティア活動は応えてくれると指摘している。もう1つは、学校現場で体験し学んで、新たな問題を捉え、それを何とかしたいと考えたとき、大学で学ぶ授業が生きたものになり、新たな成長が期待できるからである。これを踏まえ、塩澤 (2012) は、学生にはいち早く学校現場に入って、教師の仕事や思いを感じてほしいと強調している。また田島 (2014) では、学校インターンシップへの参加を通し、実際に生徒たちの拒否的な反応に触れ、自らの「わかったつもり」傾向に気付くことが、自らの知識をより生徒たちの生きる文脈に沿った形に解釈し直す契機となり得ることが実証されている。本研究で扱う実践は、学校インターンシップほどの長期間に亘るものではないが、これまでに学んできた知識を、生徒たちにわかりやすく教授するという、最も基本的な活動に特化した実践であるだけに同様の効果が期待される。

特に本学教職課程の学生は模擬授業において、何よりもまず「わかりやすい授業の展開」を心掛けている。これは彼らの大きな長所でもある。しかしながら、彼らの「わかりやすい授業」とは、数学の授業に例えると別解が全く示されない授業である。現に、中学校での学習支

援の場で、生徒からの数学の質問に答えて、「あっ、そうか、わかった！」との生徒の反応に笑みを浮かべていた学生が、別の生徒からも同じ質問をされるという場面があった。勿論その学生は、前の生徒にしたようにわかりやすく解説したのだが、生徒からは「何で？」を繰り返されて大きく落ち込んでしまった。他の学生も、多くが同じような経験をしていた。このような経験は、生徒たちが背景とする日常経験に基づく知識と関連付けて解釈できない状態に陥った「わかったつもり」（田島、2009）傾向の気付きそのものである。

#### 4. 本研究の目的と意義

本研究では、学校インターンシップほど長期に亘る現場体験ではないが、大学の授業の一環として大学教員が事前に十分な準備を行い、自ら参加する現場体験であれば、学校インターンシップと同様の効果も部分的には得られると考え、以下の2点について検討することを目的とする。

- ① 授業における現場体験が、教育実習に向けた不安感解消につながる
- ② 現場で経験した生徒たちの拒否的な反応が、学生の成長につながる

長期間に亘る学校インターンシップ制度は、送り出す側にも受け入れる側にもハードルが高く、そう簡単にすぐどこかの大学でも気軽に実現することはできないのが現状である。このような状況にあって、現場体験が限られた時間ではあっても、部分的に学校インターンシップと同様の効果が得られることが示されれば、本学における試みのように、各大学の状況に合わせた実現可能な方法によって、現場体験を効果的に取り入れることが可能となり、実践力に富む、頼りがいのある教員養成の一助となるであろう。

#### 5. アンケート調査とその結果

本学教職課程に所属し、平成27年度「理科教育法Ⅰ」（前期）、「理科教育法Ⅱ」（後期）の受講生（3年生20名）に対してアンケート調査を実施した。アンケート調査は前期の初回の体験実習終了後と、後期の最後の体験実習終了後の2回実施し、2回目の調査では、1年間6回に亘って実施した体験実習の感想を自由に記述させた。アンケート調査は、「1. 実習活動にどのような意識で臨んだか」、「2. このような機会があれば、また参加したいか」、「3. 実習前は緊張したか」、「4. 実習を辛く感じたか」、「5. 実習は役に立ったか」、「6. 生徒の発言をしっかりと受けとめることができたか」、「7. 生徒からの質問や相談に、適切に対応できたか」、「8. 実習

を終えて、今後の方向性を見いだせたか」、「9. 実習後、生徒に対するイメージが変化したか」、「10. 実習先の先生とコミュニケーションが取れたか」の全10項目（項目1については5件法、項目2～10については4件法）で構成され、項目1、3、4、5、8、9については自由記述欄も設けた。

アンケートの単純集計結果については、参考のため付録に示した。

2回のアンケート結果について、全ての項目に対してt検定を実施したところ、項目3の「緊張」については1回目に比べ2回目には有意に低減（ $t(18)=3.13$ 、 $p<.01$ ）しており、逆に、項目7の適切な対応については有意に増加（ $t(18)=2.19$ 、 $p<.05$ ）し、項目10の「先生とのコミュニケーション」についても有意な増加（ $t(18)=4.65$ 、 $p<.01$ ）が認められた。項目4の「辛さ」については有意な差は認められなかった（ $t(18)=1.44$ 、 $p=0.167$ ）ものの、初回のアンケートでは、自由記述欄に「上手く教えることができない」といった内容が多く書かれていたのに対して、2回目のアンケートでは、そのような記述は全く認められなかった。

さらに、この項目4「辛さ」に対して重回帰分析（ステップワイズ法）を試みた結果、初回の調査で学生が感じていた辛さは、項目9の「生徒のイメージの変化」でのみ説明できる（ $\beta=0.788$ 、 $R^2=0.60$ 、 $p=0.000$ ）のに対して、2回目の調査では、項目6の「生徒の発言を受けとめることができたか」でのみ説明できた（ $\beta=-0.498$ 、 $R^2=0.20$ 、 $p=0.030$ ）。これらの結果から、初回の調査では「担当する生徒がわからない」「自分が想定していた生徒と違う」こと、2回目の調査では、「担当している生徒にわかるように説明ができたかどうか」、また、「説明してもなかなかわかってもらえないこと」が、それぞれ辛さの主な原因となっていたと言える。

最後に、2回目の調査で自由に記述させた「体験実習の感想」からキーワードを抽出して1カードとし（1つの文の中に2つ以上の内容が含まれる文は、別のものとして2つ以上のカードに分けた）、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて整理した結果を図1に示す。ここでは「生徒」「先生」といった概念で構成される「現場体験」から「予習・復習」「努力」等が含まれる「学び直し」を通し、生徒の反応を「予想する」ことができるようになり、生徒に合わせて「わかりやすく」教えられるようになり「嬉しさ」や「楽しさ」を感じられるようになるルート、及び、もう一つのルート、つまり、生徒や教員との「コミュニケーション」を通して、生徒の反応を「予想する」ことができるようになり、生徒に合わせて「わかりやすく」教えられるようになり「嬉しさ」や「楽しさ」を感じられるようになるという、2つのル

ートが見いだせる。

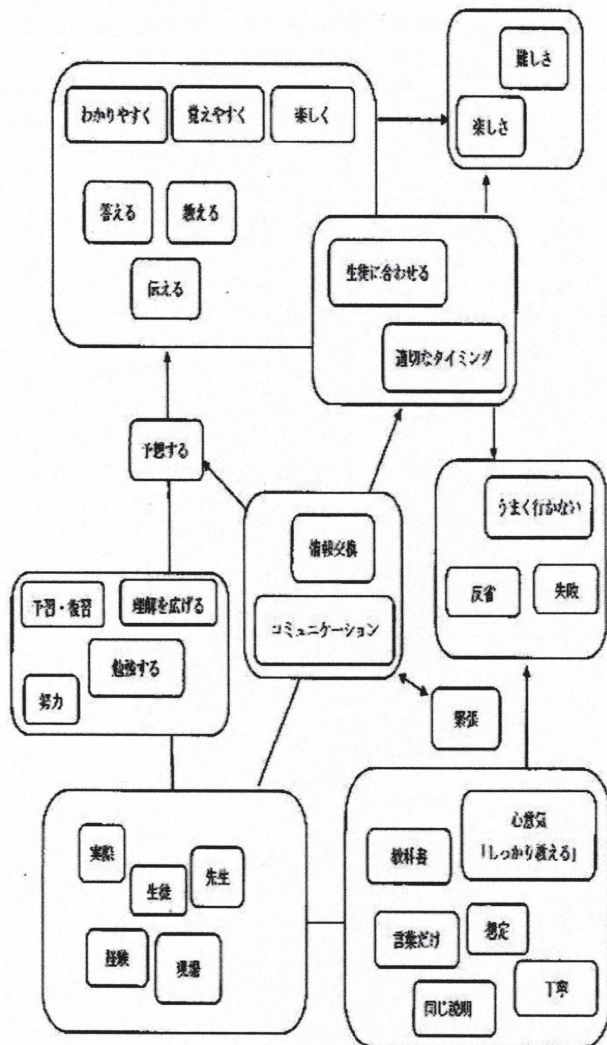


図1 自由記述の分析結果

この結果は、理科教育法の受講生に見られる 2 つの Type によく一致している。1 つ目は、自らの知識不足を痛感し、「勉強」し直す「努力」をして「わかりやすく」「教える」ことができるようになってこの体験実習に「楽しさ」を見いだしてくる、即ち、「中学・高校段階の学習内容を学び直し」を課題として掲げる学生たち (Type A)、2 つ目は、生徒との「コミュニケーション」において「適切なタイミング」がつかめず「うまく行かない」と悩んでいるが、回を重ねて克服していくことでこの体験実習に「楽しさ」を見いだしてくる、即ち、高校段階の学習内容は身につけているが、生徒理解を深めるための「生徒とのコミュニケーション」を取ることを課題として掲げる学生たち (Type B) である。これら 2 タイプの学生の典型的な自由記述を下記に示した。

Type A: 「私は初めて A T 体験実習に行く前、わかりやすく教えることは、丁寧に 1 つ 1 つの計算手順を書

いて説明すれば良いと考え、そのように予習を行い、自分では完璧に教えられると思い実習に臨みました。しかし、実際に生徒に説明してみると反応が薄く、自分の中では分かりやすいと思っていても、生徒にはこの説明では理解されていないと感じました。この失敗から、私は生徒一人ひとりの個性に合わせて、違う説明をしなければならないと実感しました。」

Type B: 「A T 体験実習では、生徒とのコミュニケーションに苦労し、問題の解説ばかりに時間をかけすぎ、高校の先生の言動から多くのことを学び取れなかったように思う。また、担当した生徒以外の生徒には声をかけることができなかつた。しかし、この A T 体験実習で、実際の生徒を構う経験を積むことができたことは大きい。回を重ねていく度に緊張感が薄れていき、担当する生徒の日頃の学校生活が垣間見えるようになった。」

## 6. 考察

本研究では、学校インターンシップほど長期に亘る現場体験ではないが、大学の授業の一環として大学教員が事前に十分な準備を行い、自ら参加する現場体験であれば、学校インターンシップと同様の効果が得られるかを検討することを目的としていた。主に①授業における現場体験が教育実習に向けた不安解消につながる、②現場で経験した生徒たちの拒否的な反応が、学生の成長につながるという、2 つの仮説について検討した。

1 つ目の仮説については、本研究においても前期に比べ、後期では実習に対する緊張が有意に低下しており、また、自由記述において、回を重ねていくにつれて緊張感が薄れていくといった記述が見られた。これらのことから、授業におけるわずかな現場体験であっても、教育実習の前に抱える不安の解消や、教育実習の前に学校現場の様子を知っておきたいという願いに応え、教育実習に意欲的に取り組む姿勢をつくることに対して有効であることが確認できたとと言える。現場体験は教育実習のための準備ではないことは、繰り返し指摘されることではあるが (例えば谷川, 2009)、早い段階でこれらの緊張や不安を教員の指導の下、適切に解消していくことは、その後の現場での学びをより豊かなものにしていくことが可能となり、学校教育現場がおかれている状況を広くまた個々に見つめ、自ら課題を発見し、決断する態度の養成にもつながっていくと考えられる。

2 つ目の仮説については、グラウンデッドセオリーアプローチによって得られたモデルから、「一生懸命」「丁寧に」教えようとして「失敗し」、「生徒に合わせる」ことができなかつたり、「適切なタイミング」でアドバイスをすることができずに「失敗」をしている様子が確認で

きる。そして、そこから教え方のバリエーションを増やすために学び直しを始める学生、生徒を知るために生徒や教員との情報交換を始める学生、この2つのパターンが確認された。これらの結果から、授業におけるわずかな現場体験であっても、仮説通り、生徒にわかってもらえないというネガティブな経験をきっかけに、それぞれのやり方で工夫し、嬉しさや楽しさを経験するに至ることが可能であることが示された。

ただし、これについては、そのネガティブな経験を乗り越えられなかった学生もいることを付け加えておきたい。この取り組みの中で、平成23年度に3名、平成25年度に4名、平成28年度に2名、AT、OPL体験実習からそれぞれ減少している。前期における学校現場での体験を踏まえて今の自分を振り返り、教師への道を企業への道へと方向転換したり、専攻学科の成績不振から授業に追い込まれたりして、教職課程から離脱した学生たちである。このことは、学校現場を体験させることが、教職課程の学生にとってはキャリア教育として大きな影響を及ぼし、大学にとっては、教育実習前の段階で学校現場を体験させることで、結果的に、教師への強い志を持った学生を教育実習に送り出すことにつながっているとも考えられる。勿論、離脱していった学生の中には、初めて学校現場に教師として足を踏み入れ、真摯に対応しようとするからこそ生徒からの思いがけない反応に戸惑い、過度に自分の至らなさを悔いる真面目な学生や、感受性の高い学生も中には含まれている可能性は否定できない。この点は学校インターンシップ等でも同様の問題を抱えていると考えられる。現場体験を通して、良い教師になれたであろう学生の進路を歪めることなく、キャリア教育として適切に機能させるためには、ネガティブな経験をした学生への適切なフォローが必要となる。本実践のように、授業の一環として現場体験を取り入れる際には、大学教員が現場での学生の様子を注意深く観察しながら適宜アドバイスをしたり、大学教員による現場体験の振り返りのサポートをしたりといったことが可能となる。これは、授業の一環として取り入れられた現場体験が、ただ学校インターンシップの代替案としてではなく、少なくとも初めての現場体験においては、学生にとってより安全で多くの学びを効果的に促す可能性が考えられる。原(2009)は現場体験の危うさとして、学生の負担と知識不足を挙げ、大学—現場—大学といった「スパイラルな学び」を推奨している。即ち、学生の授業外の時間を長期間に亘って学校インターンシップ等の現場体験に割くことによって、現場体験と大学の授業やアルバイト等との時間の折れ合いが難しく、学生が卒業までに燃え尽きてしまう可能性や、「何をしてはいけないか」や「どんなことに注意を払わなければならないか」

という知識を十分に持たないままに教育現場に入ること、学生だけでなく生徒の一生を左右するような取り返しのつかない事態を引き起こす恐れを紹介しながら、大学で学んだ内容を現場で確認し、大学での学びを実践するためにはどのようなことに注意を払わなければならないかを振り返り、学生の内面に芽生え始めた理論と実践の統合を促進することが現場体験の効果を最大限に引き出す方法ではないかということである。この観点からも、本実践のような授業に組み込まれた現場体験が、学生にとってより安全に大きな効果をもたらすことが示唆される。

## 7. まとめ（生徒を構う）

学生の反省として、次のような文章が自由記述欄に見られた。

「私は、自分の取り組みの程度が十分でなかったと反省している。学び直しは自分の復習を済ませれば良いという程度で、新しいことを学ぶという気持ちを全く持っていなかった。授業中の生徒の質問に、スムーズに答えることができなかつたり、生徒に合わせたアドバイスやちょっとしたヒント・知識を教えることができなかつたりした。これは自分自身の学び直しの程度が十分でなかった証拠であると考えている。しかし、実習をして変わったと感ずることもある。生徒に、その場で教えきれなかった内容のメモを次の週に渡す機会があったが、メモを作るときには、自分が担当している生徒の理解度に合わせたり、単位をきちんと書くように心掛けたりした。このように生徒に合わせて指導しなければいけないという気持ちが、実習に行くことで大いに深まった。」

宮前(2004)によれば、生徒の学習状況はさまざまであって、教師が個々の生徒の学習状況を「見て」、特に遅れがちな生徒や教師が何とかしてやりたいと思う生徒（気になる子）には何とかその生徒に必要な指導の手を差しのべていく必要がある。「見る」活動が、「看る」活動につながっていく教師の動きである。

教師が何よりも優先すべきことは「個々の生徒に合った教育」のはずである。本来、医師や看護師が病気を看るとは、投薬や治療をして数値や状態が正常になって退院するまでではなく、患者が退院後にどのような形で社会や職場・家庭に復帰するのか、完治しない病気や怪我なのであれば、今後の人生においてそれらとどのように向き合っていくかを考えることである。

これと同じように、自分や生徒としっかりと向き合い、1人ひとりに合わせて「生徒を構う」ことができるようになり、教えることに嬉しさや楽しさを感じられるようになることが示唆された本実践は、生徒を「看る」こと

ができるようになる教師を育てるといふ、大学教職課程に課せられた使命を全うする一助となるのではないかと、筆者は考えている。

### 謝辞

アンケート結果の分析に当たって、本学 東平彩亜准教授に多大なるご協力をいただいた。ここに感謝の意を込めて記す。

### 参考資料・文献

- 1) 芦原 典子 (2003) : インターンシップを媒介とした学校現場と大学との連携—新たな教育実習の可能性をめぐって—、佛教大学大学院紀要、No. 31, 103-118
- 2) 芦原 典子 (2011) : 全国調査からみえる学生の派遣事業の実態 全国私立大学教職課程研究連絡協議会報告書『現場体験型教員養成の実態と課題』、5-14
- 3) 伊藤 敦美 (2007) : 教職課程におけるキャリア支援(Ⅱ) : インターンシップに関する中学生の意識調査、敬和学園大学研究紀要、No. 16, 181-192
- 4) 金子 英俊 (2006) : 確かな教員養成を目指す学校インターンシップの実践報告、教師教育研究、No. 19, 43-55
- 5) 佐久間亜紀 (2003) : 教育実習の多様化—動向と課題一、東京学芸大学紀要 1 部門、vol. 54, 349-359
- 6) 塩澤 雄一 (2012) : 教員志望者が学校現場に入るメリット、教職課程 8, 8-11, 時事通信社
- 7) 嶋田 一彦 (2012) : 教員志望学生が教育ボランティア活動に取り組むことの教育的価値、山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要 No. 17, 1-18
- 8) 田島 充士 (2016) : プロローグ 学問知と実践知との往還を目指す大学教育、学校インターンシップの科学、ナカニシヤ出版
- 9) 田島 充士 (2014) : インターンシップ、大学教育 : 越境の説明をはぐくむ心理学、ナカニシヤ出版
- 10) 田島 充士 (2009) : 教職課程教育における学校インターンシップの可能性 : ヴィゴツキーの「自覚性」概念を軸に、高知工科大学紀要、No. 6, 215-224
- 11) 谷川 至孝 (2009) : 教員養成の一貫としてのインターンシップ—佛教大学の事例を参考にして、佛教大学総合研究所紀要、No. 16, 53-69
- 12) 永塚 史孝 (2011) : 教員養成のしくみとインターンシップ : 教員の実践的指導力形成のために、啓明出版
- 13) 林 竹二 (1983) : 授業の成立、217-222, 筑摩書房
- 14) 原 清治 (2009) : 現場体験活動は教員志望者の実践力を涵養するのか : 学校インターンシップのもつ「効果」について考える、佛教大学総合研究所紀要、

No. 16, 25-51

- 15) 藤平田英彦 (2005) : 学校インターンシップの教育成果報告、創大教育研究、vol. 14, 81-84
- 16) 満尾 貞之 (2005) : 学校インターンシップの連携にかかわる問題点、東京純心女子大学、vol. 9, 67-90
- 17) 宮前 貢 (2004) : 教師に求められる「人間的指導力」と教員養成の課題、福島大学教育実践研究紀要第 47 号、55-62
- 18) 森下 覚・久間 清喜・麻生 良太・衛藤 裕司・藤田 敦・竹中 真希子・大岩 幸太郎 (2010) : 学校支援ボランティアにおける省察的実践の支援体制と実習生の学習の関連性について、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、大分大学教育福祉科学部研究紀要、No. 32, 261-275

### 付録 (アンケートの単純集計結果)

前期 (左側) と後期 (右側) を比較した結果をグラフにして図 2-1, 2 に示す。

- 項目 1 実習活動にはどのような意識で臨みましたか
- a : 自分自身が教師に向いているのかを確認したい
  - b : 大学の教職課程の講義で習ったことを学校現場で試してみたい
  - c : 「生徒を構う」ことについて、生徒との関わり方を身に付けたい
  - d : 教科指導について、分かりやすい授業の仕方を身に付けたい
  - e : 生徒指導について、教師としての心構えや責任感を身に付けたい

- 項目 1 の凡例 : ①「はい」  
②どちらかという「はい」  
③どちらでもない  
④どちらかという「いいえ」  
⑤「いいえ」

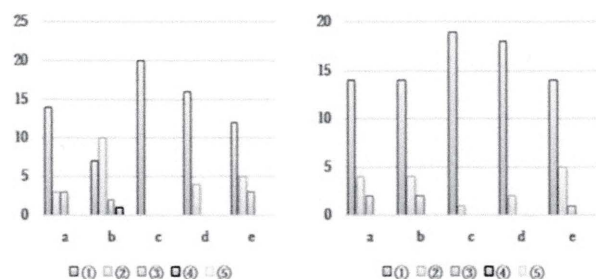
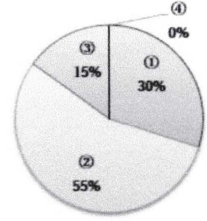
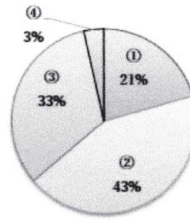
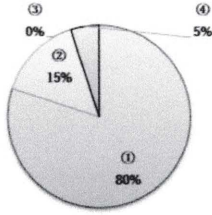
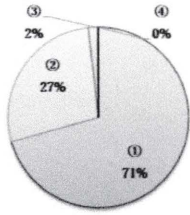


図 2-1 項目 1 の結果

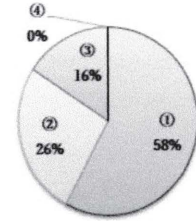
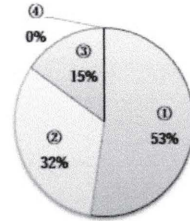
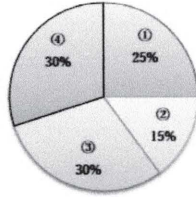
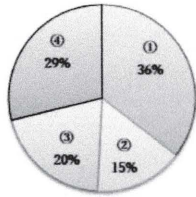
- 項目 2~10 の凡例 : ①「はい」  
②どちらかという「はい」  
③どちらかという「いいえ」  
④「いいえ」

項目2 実習に行ってみて、「このような機会があれば、また参加しますか？」

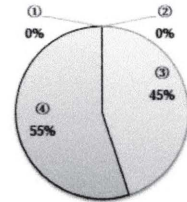
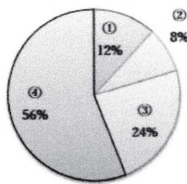


項目8 実習を終えて、今後の自分の学習の方向性を見いだせましたか

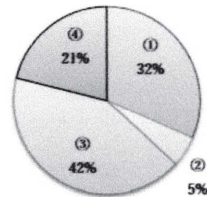
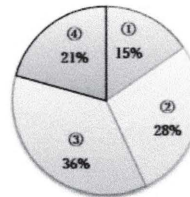
項目3 実習前は緊張しましたか



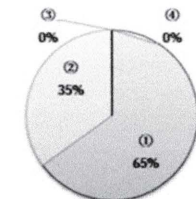
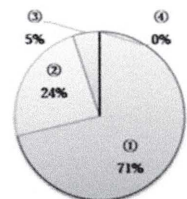
項目4 実習を辛く感じましたか



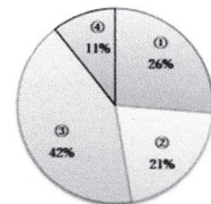
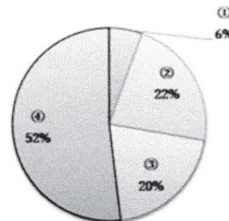
項目9 実習を終えて、生徒に対するイメージが変わりましたか



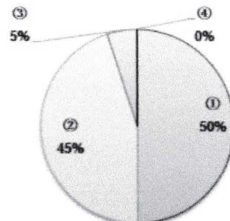
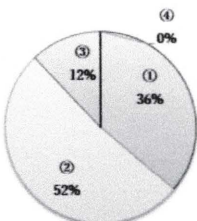
項目5 実習は役に立ちましたか



項目10 実習先の先生とコミュニケーションを取りましたか



項目6 生徒の発言をしっかりと受けとめることができましたか



項目7 生徒からの質問や相談に、適切に対応することができましたか

図2-2 項目2~10の結果