

〔研究論文〕

# 教育実習生の教育実習に対する関心事の 変化についての研究

～日本の K 大学と中国の T 大学の教育実習生を対象としたインタビューの分析から～

張 潮 宇

## 要旨

本研究は、日本の K 大学と中国の T 大学の教育実習生（それぞれ 20 名と 30 名）を対象に、半構造化インタビューにもとづき、教育実習前後の関心事の変化を明らかにし、両大学の事例比較として検討した。分析の結果、K 大学と T 大学の実習生はいずれも教育実習を通じて、教師の職務内容や子どもとの関係性に関心を寄せ、教職適性判断の自覚を強める傾向が確認されたと同時に、教育実習前に抱いていたイメージと実際の教職活動との間に乖離が存在し、特に「教師の仕事の内容」に関する認識において両大学に顕著な変化が見られること、その認識が実習経験によって修正される傾向が示された。本研究を通して、K 大学と T 大学の教育実習生が教育実習に対してどのような共通点と相違点を抱えていることを明らかにすることができた。

キーワード：教育実習、教育実習生、関心事、両大学の比較

## 1. 緒言

教育実習は、教員養成カリキュラムにおいて重要な役割を果たしている。教育実習は、学生が大学で学んだ教科、教職の専門知識を学校現場において適用しながら、大学の授業だけでは得られない様々な学び・気づき・経験を得ることができる貴重な機会であり、自己の教職に対する認識を確認できる機会でもある。この位置付けは日本も中国も同様である。

教育実習についての先行研究を振り返ると、日本では神山ら（2005）・別惣ら（2008）が、教育実習生を対象に教員養成カリキュラムと教師の力量形成との関係を分析し、教育実習生が教師の力量を高めるためには教育実習とともに様々な教育現場での体験科目が有効であることを明らかにしている。三島（2007）は、教育実習生の「授業イメージ・教師イメージ」に注目した研究から、教育実習を経験することによって、固定的に捉えていた子どものとらえ方が「ありのままの姿」で「多面的に」へ変化することを指摘した。深見ら（2004）・立石（2018）も、教育実習を通して、教育実習生の子ども・教師・授業に対するイメージが多様に広がっていくことを報告している。

別惣（1995）は、教職志望学生 2 名に対してコンセプト・マップ法を用いてインタビュー調査を実施し、教育実習前後における授業計画概念の構造の変化を分析し、教育実習を通して新たな概念が付加される場合と、複雑だった概念構造がより簡潔になるといった変化が見られたことを

報告している。また野呂（2005）は、子どもとの触れ合い体験活動に参加した3名の学生を対象に半構造化インタビュー調査を実施し、教職観形成のプロセスについて検討した結果、「子どもに対するイメージや先入観の検証欲求」「子どもに対するイメージや先入観の破壊」「成功体験・失敗体験による学び」「自己省察及び他者との交流・相互作用による体験の意味づけと整理」の4つの学びの段階が繰り返されていることを示した。羽賀ら（2004）も同様に、子どもとのふれあい体験活動に参加した学生1名を対象とした事例研究を通して、「共感的態度」「臨機応変」「柔軟性」「コミュニケーション」「リーダーシップ」という教職観が精練されることを明らかにしている。加えて渡邊ら（2017）は、教育実習を通じて、教育実習生の意識は「教える」ことから「学ぶ」ことへの教職観の「成長」が見られると示している。

中国では、張ら（2020）が教育実習生を対象とし、教育実習を「実習前の準備」「実習中の実践」「実習後の反省」の3の段階に分けて調査した結果、実習生は体育の基本的な教育内容に触れることはできたものの、実習先の体育施設や教育環境の違いによって学習指導の実効性に影響が生じると述べていた。王ら（2007）も教育実習の現状を調査し、教育実習生の態度、授業準備の状況、授業構成、生徒との関係などの側面に課題が存在することを指摘している。さらに馮（2019）は、教育実習に参加する学生は授業構成、授業場面における表現力、生徒とのかかわりなどに未熟さが存在していることを示した。董（2016）も同様に、教育実習生の理論知識、実践能力、表現能力が不足しており、一部の学生は指導能力や言語表現能力の欠如が授業の効果を損なう要因であり、自身の力量に疑念を抱く傾向があることを報告している。

一方で、袁（2022）は教育実習生へのインタビューを通して、教育実習が単なる模擬授業の延伸にとどまらず、教職に対する役割理解や生徒とのかかわり、教職への期待から現実的適応といった意識変容をもたらすことを明らかにした。韓（2019）もまた教育実習を経験する学生において、職業的アイデンティティが強化され、「教師としての責任感」への認識が深まったことを確認している。加えて李（2025）は、教育実習によって学生の授業観や生徒理解が顕在的な変容が生じることを明らかにしている。

これらのことから、教育実習前後での教師像・授業像・子ども理解の変化を事例研究や限定的な対象についての分析を通して研究がなされてきたことが確認された。一方で、教育実習生が実習前後に何へ関心を寄せ、その関心がどのように変化し焦点化するのかを、同一の質問枠組みで比較し、さらに異なる制度・教育環境に置かれた大学の学生間の語りを比較した研究はあまり見られない。

そこで本研究では、日本と中国の大学に在籍する教育実習参加者を対象とし、半構造化インタビューを通じて、教育実習前後における関心事の変化を確認することにした。学生が考える教育実習の教育的意義を検討し、彼らが教育実習を通じてどのように教師像を再構築するのか、教育的意義を理解していくのかを明らかにすることで、教育実習の成果と課題を概観することとした。

本研究では、インタビュー発話から抽出したキーワードを大・小カテゴリーに分類し、彼らの関心事がどのように変化するのかを捉えようとした。

## 2. 研究の方法

### 2.1.1. 対象・期日

日本のK大学の実習生(20名)と中国のT大学の実習生(30名)を対象に、半構造化インタビュー調査を行うこととした。本研究では、K大学とT大学の実習生それぞれが、一般的にどのような考えを持つのかについて把握することを目的としたため、対象者は特定の実習先の学校種や特定の学生ではなく、ランダムに選定した。

日本のK大学の実習生に対する事前インタビューは2020年7月21日から2024年7月11日まで、事後インタビューは教育実習終了後の2022年11月9日から2024年12月3日までに実施した。中国のT大学の実習生に対する事前インタビューは2023年10月から11月まで、事後インタビューは教育実習終了後の2024年10月から11月までに実施した。

### 2.1.2. 研究の方法

本研究では、研究参加者の考えや思いをより引き出したいと考えて、半構造化インタビューを行った。質問の後は、教育実習に関する学生の認識と関心事項を中心に自由に意見を述べてもらうことにした。教育実習前後に各1回、合計2回のインタビューを実施した。

全てのインタビューは文字起こしを施した後、キーワードを抽出して同じカテゴリーに分類し、ワードをカウントして集計した。複数回答を認め、異なるキーワードについて話したときには、それぞれあてはまるカテゴリーでカウントした。その結果を表にまとめて、傾向をとらえることとした。このような手続きを踏まえて、日本のK大学と中国のT大学の実習生が教育実習に対する関心事がどのように変化するかを把握すると同時に、両大学の実習生における関心事の共通点および相違点を抽出・比較しようとした。

### 2.2. インタビュー内容

表1は、本研究で実施したインタビューの質問項目である。実習生に対しては、事前・事後共通の質問項目を設定した。

表1. インタビューの質問項目

対象	教育実習前	教育実習後
K大学T大学の教育実習生	教育実習に行く前、教育実習のどのようなところに興味を持っていましたか。	教育実習後、教育実習の意味はどのようなところにあると考えていますか。

### 2.3. 研究倫理

本研究の目的や内容、データの使用に関する取り扱いは研究参加者に同意撤回の権利、不利益が生じないことを保証し、またデータの管理方法について、研究参加者に口頭で内容を説明し、

同意を得た後研究を進めた。

#### 2.4. 分析の信頼性

分析の信頼性を担保するために、保健体育科を専門とする大学教員1名、博士課程在籍中で体育授業研究に取り組む小学校教員1名及び大学院博士課程で体育科教育学を専攻する大学院生1名（筆者）の計3名によって、同一のインタビューデータを分析し、カテゴリライズを行った。

### 3. 結果と考察

#### 3.1. 両大学の教員養成における教育実習に関連するインタビューの分析

教育実習生のインタビュー回答をもとに文字起こしした後、大カテゴリーの抽出を試みた結果、記述の内容は「教師という職業に関すること」「学校に関すること」「生徒との関係に関すること」に分類することができると考えられた。

「教師という職業に関すること」は、大学で教職に関する授業で学んできているものの、学校現場を経験してから意識するようになったことや学校現場で初めて意識したこと、実際に教職を経験することで知ることができた「教員の仕事の内容」、授業を上手く進むための「授業の進め方」、教員と言葉を交わす「教員とのコミュニケーションの取り方」、教師としてどのような行動をとればよいのかの「教師としての立ち居振る舞い」と「教師としてのものの見方」、学生自身が教職への適性を検証する「自身の指導力量」、特別支援が必要される学生への「特別支援への配慮の仕方」、その他「授業の経験」や「部活指導」という実際に教師として働く場合で見れば、これらも教師という職業に関することといった回答が含まれた。

「学校に関すること」に関しては、学校内での児童・生徒だけではなく、実習生や学習環境に関することも含まれる学校全体の実態である。（学校生活の実態、学校の雰囲気）

「生徒との関係に関すること」については、生徒とかかわることを考える学生の回答を「子どもとかかわり（子どもとかかわること）」と記述するほか、授業時間内においてどのように生徒と接触することを考える「子どもとかかわり（授業内のかかわり）」、授業時間以外の休み時間を含めてかかわることを考える「子どもとかかわり（授業時間外のかかわり）」または現職教員が生徒とどのようなかかわりを持っているの「現職教員の子どもへのかかわり方」を挙げる学生が見られた。

##### 3.1.1. 日本のK大学の教育実習前後の実習生のインタビュー比較分析

表2は、K大学の実習生における教育実習前後の関心事を大カテゴリーおよび小カテゴリー別に比較した結果を示している。

「教師という職業に関すること」に関して見ると、「教員の仕事の内容」への関心が40.0%から55.0%へと増加した。教育実習前には教員の職務を「授業を行うこと」と捉える傾向があったが、教育実習を通じて保護者対応や学校行事の運営など、授業以外に及ぶ多様な職務を直接経験・観

察することにより、教員の職務理解が変容したと推測できる。また「自身の指導力量」については10.0%から40.0%へと顕著に増加していた。この変化は、授業の実施や学校内の生徒対応を通じて、学生自身が自らの教育的力量や教職適性を内省的に問い直す契機を得たことを示唆している。一方で、「教員とのコミュニケーションの取り方」は25.0%から0.0%へと大幅に減少した。教育実習前は、職員室での振る舞いや現職教員への質問の仕方に不安を抱く学生が多かったが、「授業の進め方」「教師としての立ち居振る舞い」といった項目とともに大幅に減少した。これらは、教育実習以前には不安要因として意識されていたが、学校現場での日常的交流や観察を通じて自然に獲得され、課題意識としての優先度が低下したと考えられる。

「生徒との関係に関すること」においては、「子どもとのかかわり（子どもとかわること）」が35.0%から0.0%へと大幅に減少した。教育実習前には「子どもと仲良くできるか」「距離をどう取るか」といった人間関係に関する不安が中心であったが、教育実習を通して日常的なかわりが自然に形成され、その不安が解消された結果と捉えられる。他方、「子どもとのかかわり（授業外のかかわり）」や「現職教員の子どもへのかかわり方」は増加しており、休み時間や学校行事などの非公式な場面での交流、さらには現職教員の生徒対応を観察することによって、具体的かつ実践的な関心が新たに生じたことを示していたと思われる。対照的に、「子どもとのかかわり（授業内のかかわり）」はわずかに減少しており、授業運営や学習指導に対する関心が他のカテゴリー、特に「指導力量」や「教員の仕事の内容」といった項目に移行したものと思われた。

「学校の実態に関すること」では、「学校生活の実態」への関心が5.0%から15.0%へと増加している。これは、教育実習前には「学校の雰囲気」には期待を抱いていたが、教育実習を通じて朝の打ち合わせ、掃除、昼休み、放課後の部活動などといった学校生活を直接経験することで、関心の焦点が生徒や教職員がどのような時間の流れで生活しているかといった日常的実践へと移行したと考えられる。「学校の雰囲気」と回答した学生が10.0%から5.0%へ減少しており、雰囲気に基づく考えよりも、学校現場での行動や日課といった具体的事象への注目へ移行していたことが示唆された。

教育実習前後のK大学の実習生のインタビュー調査の結果を総合的にみると、教育実習前には「教員の仕事の内容」「子どもとのかかわり（子どもとかわること）」「教員とのコミュニケーション」「授業の進め方」など複数の項目は20.0%以上であった。教育実習後には「教員の仕事の内容」（55.0%）と「自身の指導力量」（40.0%）に意識が集中していた。このことは、教育実習が学生にとって教員の職務内容を理解させると同時に、自らの適性や力量を検証する重要な機会となっていたことを示唆すると思われた。言い換えれば、教育実習は学生の関心を「抽象的・広範」から「具体的・集中」へと質的に転換させ、教職志向の形成に資する役割を果たしていると考えられた。

表 2. 日本の K 大学の実習生の実習前後の関心事の変化

大カテゴリー	小カテゴリー	実習前 人 (%)	実習後 人 (%)
教師という職業に関すること	教員の仕事の内容	8 (40.0%)	11 (55.0%)
	教員とのコミュニケーションの取り方	5 (25.0%)	0 (0.0%)
	授業の進め方	4 (20.0%)	1 (5.0%)
	教師としての立ち居振る舞い	3 (15.0%)	0 (0.0%)
	自身の指導力量	2 (10.0%)	8 (40.0%)
	教師としてのものの見方	1 (5.0%)	0 (0.0%)
	特別支援への配慮の仕方	1 (5.0%)	0 (0.0%)
	授業の経験	1 (5.0%)	1 (5.0%)
	部活指導	1 (5.0%)	0 (0.0%)
生徒との関係に関すること	子どもとのかかわり（子どもとかわること）	7 (35.0%)	0 (0.0%)
	子どもとのかかわり（授業内のかかわり）	2 (10.0%)	1 (5.0%)
	子どもとのかかわり（授業外のかかわり）	1 (5.0%)	2 (10.0%)
	現職教員の子どもへのかかわり方	1 (5.0%)	3 (15.0%)
学校の実態に関すること	学校生活の実態	1 (5.0%)	3 (15.0%)
	学校の雰囲気	2 (10.0%)	1 (5.0%)

### 3. 2. T 大学の教育実習前後の実習生のインタビュー比較分析

表3は、T大学の実習生30名を対象にしたインタビューの分析結果である。

「教師という職業に関すること」の中で最も顕著な変化は「授業の進め方」の減少である。教育実習前には56.6%の学生が関心を示していたが、教育実習後は13.3%へと大幅に減少していた。インタビューの内容から、教育実習前に授業展開や指導方法への不安が強かったものの、教育実習を通して指導案の作成や実際の授業実施を経験し、さらに指導教員から具体的な助言を受けたことで、技能が学びによって定着し、不安が解消されたことを示唆していたといえる。一方で、「教員の仕事の内容」は16.6%から83.3%へと増加していた。教育実習前には授業が教員の主な業務として認識されがちであったが、教育実習を通して保護者対応、学校行事運営、朝礼・会議への参加、日常的な校務処理など授業以外の多岐にわたる業務を直接的に関わることで、教員という職業の職務内容をより理解するようになったと考え、教育実習が学生にとって「教職の現実」を体感させる契機となっていることを示していたといえる。

さらに、教育実習前は0.0%だった「自身の指導力量」が、教育実習後には33.3%へと増加した。このことから、授業実践を通して初めて自己の教職適性を内省的に評価するようになったことがうかがえる。加えて、教育実習前では見られなかった「生徒への教育的愛情」が、教育実習後は3.3%に出現している点も注目される。これは、生徒と直接的にかかわる中で、学習指導のみならず、

生徒の生活面や成長を支援する必要性を直接体験的に認識した結果であったと推察される。また、「教員とのコミュニケーションの取り方」も6.6%から16.6%へと増加しており、教員との日常的な情報共有や会話を通じて、教育活動における協働性の重要性を認識するようになったと考えられる。

「生徒との関係に関すること」においては、「子どもとのかかわり（子どもとかわること）」が26.6%から23.3%へと減少していた。教育実習前は「仲良くできるか」「距離感をどう取るか」といった人間関係に関する不安が中心であったが、教育実習中の日常的な交流によって不安が軽減し、特別な関心事項としての比重が低下したと解釈できる。「子どもとのかかわり（授業内のかかわり）」は20.0%から3.3%へと減少しており、授業中の対応は技能として習得され、意識的な関心事項から外れたことが推察された。一方で、「子どもとのかかわり（授業外のかかわり）」は3.3%から6.6%へと増加しており、休み時間や掃除、学校行事などの非公式的な場面での交流が信頼関係の構築や生徒理解に寄与することを実感した結果と考えられた。

「学校の実態に関すること」では、教育実習前には見られなかった「学校生活の実態」を考える学生が教育実習後には10.0%に上昇していた。学生は授業以外の学校行事、職員会議、掃除、休み時間の運用などを直接経験することで、学校が授業以外の多様な活動によって成り立っていることを知り、教員の役割を授業の担当者としてのみならず、学校運営の一員として捉える視点を獲得したことを意味していたといえる。

以上のことから、T大学の実習生は教育実習を経験することによって、教職に対する考えが漠然とした不安や抽象的関心事から、具体的かつ実践的な関心事へと移行していたことがわかった。授業運営や生徒対応に関する不安が軽減され、代わって教員の職務理解、自身の教職への適性判断、教育的愛情や協働性の重要性といった新たな意識が形成されていた。このことは、教育実習が単なる実地体験にとどまらず、教員としての職務理解と職業意識への理解を促す重要な契機となっていたと考える。

表 3. 中国の T 大学の実習生の実習前後の関心事の変化

大カテゴリー	小カテゴリー	実習前 人 (%)	実習後 人 (%)
教師という職業に関すること	授業の進め方	17 (56.6%)	4 (13.3%)
	教員の仕事の内容	5 (16.6%)	25 (83.3%)
	教員とのコミュニケーションの取り方	2 (6.6%)	5 (16.6%)
	授業の経験	1 (3.3%)	0 (0.0%)
	自身の指導力量	0 (0.0%)	10 (33.3%)
	生徒への教育的愛情	0 (0.0%)	1 (3.3%)
生徒との関係に関すること	子どもとのかかわり（子どもとかわること）	8 (26.6%)	7 (23.3%)
	子どもとのかかわり（授業内のかかわり）	6 (20.0%)	1 (3.3%)
	子どもとのかかわり（授業外のかかわり）	1 (3.3%)	2 (6.6%)
学校の実態に関すること	学校生活の実態	0 (0.0%)	3 (10.0%)
その他	なし	1 (3.3%)	0 (0.0%)

## 4. K 大学と T 大学の教育実習生の比較

### 4.1. 実習前のインタビューの結果の比較

実習前の段階では、両大学の実習生はいずれも「教師という職業に関すること」に強い関心を示しており、とりわけ「授業の進め方」や「教員の仕事の内容」といった教員の職務に関わるカテゴリーが重要視されていた。この点から、教育実習前の段階において「授業」が教員の中心的業務であると学生が強く意識していたことがわかる。以下、詳細に結果を確認していく。

K 大学の实習生においては、「教員の仕事の内容」が 40.0% と最も高く、授業にとどまらない職務全般への関心が見られる。一方で、T 大学の实習生は「授業の進め方」が 56.6% と半数を超え、最も大きな関心事となっていた。

次に、「生徒との関係に関すること」に関しては、K 大学は「子どもとのかかわり（子どもとかわること）」が 35.0%、T 大学では 26.6% で、教育実習前から教員と生徒との関係構築の重要性が共通して認識されていたといえる。しかし、その他の小カテゴリーに着目すると、両大学の实習生の関心事には大きな差異が見られた。

K 大学の实習生は「自身の指導力量」（10.0%）、「教師としての立ち居振る舞い」（15.0%）、「教師としてのものの見方」（5.0%）、「特別支援への配慮の仕方」（5.0%）、「部活指導」（5.0%）など、授業以外の職務や教師としての姿勢に対する関心が確認された。これに対して、T 大学の实習生は「授業の進め方」に強い集中が見られ、次に高い「教員の仕事の内容」（16.6%）との差が大きく、その他のカテゴリーは数%にとどまっている。特に「自身の指導力量」や「教師としての姿勢」に関心を示す学生はほとんど見られなかった。

#### 4.2. 実習後のインタビューの結果の比較

教育実習後の調査結果を比較すると、両大学の実習生に共通する変化として最も顕著であったのは、「教師という職業に関すること」における「教員の仕事の内容」への関心の高まりであった。T大学の実習生においては、教育実習前に16.6%であった同項目が教育実習後には83.3%へと増加しており、K大学でも55.0%がこの項目について言及していた。この傾向は、教育実習前に「授業」という狭い範囲に意識が集中していた学生が、教育実習を通じて教員の職務が授業準備や実施にとどまらず、校務、保護者対応、行事運営など多岐にわたることを実感した結果と考えられた。

加えて、「自身の指導力量」への関心も両大学に共通して高まっていた。T大学では33.3%、K大学では40.0%を示し、授業実施や生徒対応を通して自己の指導力量や教職適性を現実的に捉えるようになったと考えられる。また、「学校生活の実態」に関しても、T大学で10.0%、K大学で15.0%となっており、教育実習を通じて学校の日課や職員会議、掃除、放課後の活動など、学校全体の生活リズムや文化を体験的に理解するようになった実習生がいたことがわかる。以上から、教育実習は両大学に共通して、授業技術の修得にとどまらず、教員業務の全般の理解と自己の職業的適性の確認を促す重要な契機となっていると考えられる。

一方で、両大学には顕著な相違点も認めることができた。まず、T大学の実習生は「教師という職業に関すること」に関心が集中しており、「教員の仕事の内容」が83.3%と突出していることに対し、それ以外のカテゴリーは相対的に低い割合にとどまっている。これに対し、K大学の実習生は「教員の仕事の内容」55.0%に加え、「自身の指導力量」40.0%、「現職教員の子どもへのかかわり方」15.0%、「学校生活の実態」15.0%など複数項目に回答が分散しており、関心の広がり特徴的であった。

また、「教員とのコミュニケーションの取り方」については、T大学では16.6%が関心を示していることに対し、K大学では0.0%であった。逆に、K大学では「現職教員の子どもへのかかわり方」が15.0%を占めているが、T大学には見られなかった。これは、教育実習において学生が観察・重視する人間関係の焦点が異なることを示していると思われた。さらに「授業の進め方」はT大学で13.3%、K大学で5.0%と差が見られ、K大学では授業運営そのものへの関心は相対的に低下し、他の関心領域に吸収されている可能性がある。

「生徒との関係に関すること」においても違いが認められた。T大学の実習生は「子どもとのかかわり（子どもとのかかわること）」が23.3%と最も高く、「子どもとのかかわり（授業外のかかわり）」6.6%、「子どもとのかかわり（授業内のかかわり）」3.3%と続いていたが、K大学では「子どもとのかかわること」は0.0%になり、「子どもとのかかわり（授業内のかかわり）」が5.0%、「子どもとのかかわり（授業外のかかわり）」が10.0%であった。一方、「現職教員の子どもへのかかわり方」15.0%が独自の特徴となっている。すなわち、T大学の実習生は自己の直接的な子どもとのかかわりを意識していたのに対し、K大学の実習生は現職教員の姿を通じたかかわりに注目している点特徴的であった。

最後に、「学校の実態に関すること」では、T大学が「学校生活の実態」10.0%のみであるのに

対し、K 大学では「学校生活の実態」15.0%に加えて「学校の雰囲気」5.0%も確認された。K 大学の実習生が学校組織全体の文化的側面に関心を寄せていることを意味していると考えられた。

以上の結果から、教育実習後の両大学の実習生は、共に教職内容の多様性や自身の指導力量への認識を深めているが、その関心の中身には違いが見られた。T 大学の実習生は授業以外要素への関心が限定的であり、職務理解が「授業と業務内容」に集中する傾向を示していたのに対し、K 大学の実習生は授業以外の活動や現職教員の姿勢、学校の文化など多面的な要素に関心が分散していた。「現職教員の子どもへのかかわり方」は K 大学にのみ見られることと「授業の進め方」「授業の経験」などの関心度に差があるなどが挙げられた。教育実習は両大学に共通して実習生の意識を大きく変化させる契機であるが、その変化の方向性に差異が存在することが確認された。

## 5. 結論

日本の K 大学および中国の T 大学の学生へのインタビュー調査の結果から、教育実習は、学校と教師の職務とは何かを実感させると同時に、教職適性の検証を促し、学生の関心を「抽象的・広範」から「具体的・実践的」へと転換させる学習機会として機能していたことが読み取れた。

両大学に共通して「教員の仕事の内容」に対する理解を深化させることと「自身の指導力量」に関する省察を喚起し、職業的自己認識が進んだこと、併せて校務分担や教員との協働などを含む「学校生活の実態」への視座が獲得されたことが確認できた。これらの変化により、学生は授業中心の想定から授業外業務を含む教職内容の全体的理解へ、さらに漠然とした関心から進路選択を伴う自覚へと移行したと結論づけられる。

一方で、T 大学では、教育実習前に顕在化していた授業運営への不安が、授業外業務を含む職務理解へと収斂したのに対し K 大学では、職務理解に加え、教職適性の評価、現職教員の子どもへのかかわり方の観察、学校文化や組織運営などへの注目が併存していた。こうした違いは、教育実習前のカリキュラムや教育実習の構成に起因する可能性があり、制度的背景が影響しているものと思われる。

これらのことから、カリキュラム上の含意としては次の三点に整理できる。教育実習前の段階で、授業外業務を含む職務の全体像と現場でどのような観察・省察を行うべきかという観点を明示するオリエンテーションの構築、教育実習後の段階で「職務理解×省察×学校実態」を接続し、個々の成長過程を継続的に評価・支援できる枠組みを確立することが必要であると筆者は考える。これにより、教育実習の経験は「教える力」にとどまらず、「学校で働く力」や「教師として生きる力」へと統合される学習成果へ転化しやすくなると考えられる。

## 6. 今後の課題

今後は、この知見を踏まえ、教育実習をより効果的にするための方法を検討することとともに、K 大学と T 大学の実習生の意識（関心事）の変化は教育実習による一時的なものであるのか、継

続的なものであるのか、さらにどのような要因が関心事の変化に作用しているのかについても本研究の範囲を超えており、課題として取り組む必要があると考えられる。

#### 【引用・参考文献】

- 別惣淳二（1995）教育実習の知識構造から捉えた反省的思考に関する研究—コンセプト・マップ法の活用を通して—、広島大学研究紀要第1部（教育学部）44、pp. 193-203.
- 別惣淳二・岩田康之・梅澤実・諏訪英広・米沢崇（2008）教員の資質と力量に関する調査、平成18・19・20年度兵庫教育大学教育・社会調査研究センター研究プロジェクト
- 深見俊崇・木原俊行（2004）他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容、日本教育工学会論文誌 28（1）、pp. 69-78.
- 羽賀敏雄・吉崎聡子（2004）教育実習を補完する体験的諸活動を経験した学生の成長、弘前大学教育学部紀要 92、pp. 69-78.
- 磯崎尚子・西谷真美（2014）教育実習における教育実習生の意識変容と成長に関する研究、人間発達科学部紀要、第9巻第1号、pp. 51-59.
- 神山貴弥・栗原慎二・高橋超・井上弥・林孝・鈴木由美子・山内規嗣・朝倉淳・伊藤圭子・植田敦三・木原成一郎・木村博一・松本仁志・山崎敬人・中村和世・小林秀之・谷本忠明・若松昭彦（2005）臨床的な指導力育成のための初等教員養成カリキュラムのための初等教員養成カリキュラムの開発に関する基礎的開発、学校教育実践研究 11、pp. 25-35.
- 松浦善満（1996）学生の教職観と教育実習観についての一考察—教育実習前後のパネル調査を通して—、和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要 6、pp. 3-12.
- 三島知剛（2007）教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容、日本教育工学論文誌 31（1）、pp. 107-114.
- 三島知剛（2008）教育実習生の実習前後の授業観察力の変容—授業・教師・子どもイメージの関連による検討—、教育心理学研究 56、pp. 341-352.
- 野呂徳治（2005）ふれあい体験活動による教職志望学生の教職観の形成—フレンドシップ事業から学生は何を学んだか—、弘前大学教育学部紀要 93、pp. 119-130.
- 立石力斗（2018）教育実習での知的障害のある児童・生徒との関わりによる授業・教師・子どもイメージの変容、日本教育工学会論文誌 42、pp. 189-192.
- 渡邊和志・麻生良太（2017）教育実習における実習生の教職への意識の変容に関する研究：実習前・中・後の調査を通して、大分大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 35、pp. 161-174.
- 米沢崇（2008）我が国における教育実習研究の課題と展望、広島大学大学院教育学研究科紀要 57、pp. 51-58.
- 董志艳（2016）扬州高师院校体育师范生在中学教育实习中的问题成因分析及对策、苏州大学、硕士学位论文
- 冯予希（2019）扬州大学体育学院体育专业教育实习现状调查研究、运动 2019（03）pp. 41-42.

- 韩春华（2019）以教育实习提升幼师学生职业认同的策略研究、现代交际 2019 年 22 期、pp. 143-144.
- 黄利落（2008）落实体育教育实习质量管理评价体系应注意的问题及对策建议、兰州学刊 2008(S 2)、pp. 125-127.
- 李相如·周林清·顾伟农（2001）我国高校体育教育专业教育实习改革的研究、广州体育学院学报 2001（02）、pp. 106-110.
- 李欣然（2025）职业中学教育实习对师范生教育信念的影响研究、北京师范大学、硕士学位论文
- 刘柳（2011）体育教育专业教育实习中存在的问题及对策研究、贵州民族学院学报(哲学社会版), 2011（05）、pp. 203-205.
- 王晓均·宋成刚·陈清（2007）重庆市高校体育教育专业教育实习的现状与对策研究、四川体育科学 2007（03）、pp. 146-149.
- 王燕桐·吴永龄（2006）体育教育专业实习中存在的问题及对策、体育成人教育学刊, 2006（01）、pp. 70-71.
- 肖成兵·陈丽（2010）体育专业教育实习存在的问题及对策研究、安徽工业大学学报（社会版）27（05）、pp. 161-162.
- 袁莉佳（2022）汉语国际教育实习教师角色意识发展的叙事研究——以某实习教师为例、浙江师范大学、硕士学位论文
- 张国霞·巩玥（2020）基于焦点小组访谈法的体育教育专业学生实习的现状与对策研究、当代体育科技 10（15）pp. 178-179.