

# 近畿大学工学部 教職課程年報

2023

Vol. 10

## ■ 論文

有馬 比呂志・有馬 多久充：教員不足に向けた教育環境の改善に対する学生の認識 ... 3

## ■ 実践研究

佐々木 良勝：学生たち自身が作成したルーブリックによる 模擬授業の相互評価 ..... 21

## ■ 体験記

合格体験記 野田 雅 ..... 29

教育実習報告 大成 有沙／片岡 秀斗／明賀 夏輝／野田 雅 ..... 32

## ■ 資料

1. 令和4年度教職課程行事報告 ..... 39

2. 令和4年度教職課程受講者数 ..... 40

3. 令和4年度教育実習・介護等体験参加者数 ..... 41

4. 令和4年度免許取得者数・教員就職者数 ..... 42

## お知らせ

教職ラボ同好会(近畿大学工学部教職サークル) ..... 45



近畿大学  
KINDAI UNIVERSITY



# 論文



## 教員不足に向けた教育環境の改善に対する学生の認識

有馬 比呂志<sup>†1</sup> ・ 有馬 多久充<sup>†2</sup>

### Student's Understanding of Improvement of Educational Environment for Teacher Shortage

Hiroshi Arima and Takumi Arima

「教員不足」とは、学校に配置されている教員の数が、各自治体において学校に配置することとしている教員の数を満たしていない状態を指す。この教師不足は未だに改善されていない問題であり、様々な政策や取り組みが行われている。しかしながら、教員不足の議論を行う上で職場環境における若者の視点はあまり重視されていない。本研究では、教職を目指す大学生、あるいは教職を志望しない大学生を対象に、教員不足の主な原因の一つとして考えられる教員の労働環境に対してどのような認識をもっているのかについての調査を行った。その結果、教員が「ブラック」と捉えられる理由として、教職を目指すか否かにかかわらず、労働時間が長いことを問題視していることが明らかとなった。それに加えて、教職を目指す学生は研修の多さを、教職に就かない学生は生徒指導に対して問題視をしていることが示された。これらの問題に対して、教職を目指すか否かにかかわらず、学習指導の時間確保や給与面について改善が必要であると捉えていた。これらの結果から、教職を目指す学生は生徒指導も含めた全人的な教育を担う教員像を持っていることが推察された。また、教職に就かない学生は、学習指導を中心とする教員像を持ち、その他の活動に対する教育環境改善が望ましいと考えていることが示唆された。

### 問 題

**教員不足** 「教員不足」とは、学校に配置されている教員の数が、各自治体において学校に配置することとしている教員の数を満たしていない状態を指す（文部科学省，2018）。文部科学省が初めて行った「教員不足に関する実態調査」（文部科学省，2022a）によれば、67 都道府県・指定都市教育委員会及び大阪府豊能地区教職員人事協議会を対象とした調査の結果、2021 年 4 月の始業日時点において 3 万 2903 校に教員不足が確認され、定数 83 万 6079 人のうち、2558 人（0.31%）が不足していることが明らかになっている。学校数では、

<sup>†1</sup> 近畿大学工学部教育推進センター

Center for the Advancement of Higher Education  
Faculty of Engineering, Kindai University

<sup>†2</sup> 広島大学大学院人間社会科学研究所  
心理学プログラム

Graduate School of Humanities and Social Sciences  
Hiroshima University

全体の 1897 校 (5.8%) が教員不足を呈していた。不足率を校種別で見ると、小学校 0.32%、中学校 0.40%、高校 0.14%、特別支援学校 0.32% であり、欠員を生じた学校の割合では、小学校の 4.9% (937 校)、中学校の 7.0% (649 校)、高校の 4.8% (169 校)、特別支援学校の 13.1% (142 校) であった。これらの状況は、2022 年 2 月 1 日の新聞 (読売新聞、毎日新聞、朝日新聞、産経新聞など) 紙上でも大きく取り上げられ、加えて、令和 3 年度採用の小学校教員試験の倍率が過去最低となるなど教員不足が深刻な状態となっていることが報じられている。

このような教員不足は、教員の教育環境、いわば働き方を含めた学校内外の環境の変化とともに、教育政策にも依拠するものと考えられはしないであろうか。

**教員不足は予想されていたか** 国立教育政策研究所 (2012) によれば、我が国の学校教育制度の歴史上、学制が公布された黎明期の学校における教員の不足を除けば、戦後の 1947 年のベビーブームによる教員不足が深刻であった。そのため臨時教員を採用したり国立大学の教員養成課程の定員数を増やしたり、教育予算の裁量を自治体に移管するなどの対策を施してきた。では、近年、教員不足の状態は予想されていたのであろうか。また、その対策はなされていたのだろうか。まず教員不足の予想については、以前から予想されていたと推察される。以下のような記述が見られることが証左となる。

中央教育審議会 (2006) は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) 2. 教員をめぐる現状」の中で、すでに「優れた教員を確保することが極めて重要な課題」であると指摘している。ここでは、教員の質に注目されがちである。しかしながら、同答申では「今後、大量採用期の世代が退職期を迎えることから、量及び質の両面から、優れた教員を養成・確保することが極めて重要な課題となっている」と言及されていることから分かるように、量すなわち教員の数の減少について警鐘を鳴らしているのである。

今、大量採用期の退職期は終わろうとしている。教員不足の問題は、15 年以上も前から予想されその対策が求められていたことが伺える。

**平成 18(2006)年の教員をめぐる状況** 中央教育審議会 (2006) は、今後の教員養成・免許制度の在り方についての答申の中で、「教員をめぐる現状」について、尊敬され高い評価を得てきた教員が、状況の変化により、資質能力が問い直されるようになってきたと指摘し、状況の変化の要因を以下の 6 つに分類している。

1 つ目は、社会構造の変動が、これまでになく大規模かつ急激なものであること。

2 つ目は、家庭や地域社会の教育力が低下しており、これに伴い、例えば、子どもの基本的な生活習慣の育成等の面で、学校や教員に過度の期待が寄せられていること。

3 つ目は、学校教育における課題の複雑・多様化と新たな研究の進展である。課題については、1) 学力・気力・体力の低下傾向と、社会性やコミュニケーション能力等が不足していること。2) 「いじめや不登校、校内暴力等の問題が依然深刻な状況にあり」、インターネットの影響等で「新しい荒れ」とも言うべき状況が見られること。3) LD (学習障害)、ADHD

(注意欠陥／多動性障害)への適切な支援など、学校教育に関する新たな課題があること。  
4) 開かれた学校づくりに向けて、「学校が保護者や地域社会との信頼を深めることが重要」となっていること。一方、発達障害や「脳科学と教育との関係、子どもの人間学など、子どもや教育に関する新たな研究も進んできている」としている。

4つ目は、教員に対する信頼の揺らぎである。「子どもに関する理解が不足」、「教職に対する情熱や使命感の低下」が指摘されている。また、「指導力不足教員は年々増加傾向」にあり、「一部の教員による不祥事」も後を絶たない状況にあるとし、これらが国民の厳しい批判の対象となり、教員全体に対する社会の信頼を揺るがす要因となっている、としている。

5つ目は、教員の多忙化と同僚性の希薄化である。業務が多く本来の教育の使命に専念できずストレスを感じる教員が少なくないといわれる。また、教科・生徒指導など、教員としての職務遂行に重要な、学び合いや支え合い、協働する力が教員の間で減少し、「学びの共同体としての学校の機能（同僚性）が十分発揮されていない」との指摘を挙げている。

6つ目は、退職者の増加に伴う量及び質の確保である。これについては、上述したように、「中堅層以下の世代が少ない構成」の中、「今後、大量採用期の世代の退職」にともない、量・質両面から、「優れた教員を養成・確保することが極めて重要な課題となっている」としている。

このように、2006年の状況は、すでに現在の教員を取り巻く環境と同様の態様を示しており、教員養成・免許制度において教員不足にかかわる問題を認識していたことが明示されていた。

**教員の仕事時間** 国立教育政策研究所(2020)による国際教員指導環境調査 TALIS (2018)から、中学校教員を中心に教員の仕事時間が示されている。「一週間当たりの仕事」にかかる時間は、参加した48か国平均では38.3時間であったが、日本は最も長く56.0時間であった。「一般的な事務業務」では、日本は5.6時間、参加国平均は2.7時間であった。「授業の計画や準備」は、日本は8.5時間で、参加国の平均は6.8時間であった。「課外活動の指導」では、日本で7.5時間、参加国平均は1.9時間であった。教員の「職能開発活動」は、日本で0.6時間、参加国平均は2.0時間であった。「生徒に対する教育相談」では、日本の中学校で2.3時間、参加国平均2.4時間であった。参加国であるアメリカでは3.4時間、韓国では3.7時間、中国(上海)では5.3時間であった。また日本では、教員の仕事で一般事務や課外活動などが多くを占め、仕事が長時間になる一方、個人の能力開発や教育相談などの教育に必要な時間が短いことが示された。

**教員の自己効力感** 5年以上経験のある教員は、デジタル技術利用による指導は、「かなりできてきている」又は「非常に良くできてきている」と回答した割合は、5年以下の経験の教員に比べて7.9点低かった。一方で、は、秩序を乱す又は騒々しい生徒を落ち着かせる指導を「かなりできてきている」又は「非常に良くできてきている」との回答が、5年以下の教員は5年以上経験の教員に比べて20.6点低い結果となった(国立教育政策研究所, 2020)。

これらの結果から、ベテラン教員はICT（情報通信技術）において、一方、若手教員では生徒指導においてそれぞれ自己効力感が低いことが明らかになった。自己効力感とは、Bandura（1977）が提唱した「セルフエフィカシー（Self-efficacy）を邦訳したもので、「自分がある状況において必要な行動をうまく遂行できると、自分の可能性を認知していることである」（成田・下仲・中里・河合・佐藤・長田，1995）。したがって、ベテラン教員はICT、若手教員は生徒指導に対してそれぞれ必要な行動を遂行するためのスキルを向上させ、そのスキルによって教育効果を得たという経験を積む必要があることが示唆されたといえよう。しかしながら、上述のように教員個人の「能力開発」の時間が少なく、「一般的な事務業務」の時間が長い我が国においては、教員の教育に向けた自己効力感を高揚させるには困難が伴うことが予想される。

**ブラック企業の視点から** 近年、教員が本来の教育業務に専念することが困難な状況を、教員を労働者として、他業種と比較し、いわゆる「ブラック」という言葉で表現される場合がある（内田・斉藤，2018；朝比奈，2020 など）。次節では、労働者の側面から教員の現状を概観する。

教員の本来の業務に専念しがたい教育現場は「ブラック企業」と化しているといった指摘がなされてきている。厚生労働省（2021b）は「ブラック企業」の定義をしていないが、その一般的な特徴を、① 労働者に対し極端な長時間労働やノルマを課す、② 賃金不払残業やパワーハラスメントが横行するなど企業全体のコンプライアンス意識が低い、③ このような状況下で労働者に対し過度の選別を行う、としている。

教員を労働者として捉えた場合、これら3つの特徴は、該当するだろうか。1つ目の長時間労働とノルマに関しては、十分当てはまる特徴を持っている。上述のごとく長時間労働であり、さらに労働時間以外では、道徳、情報、特別支援、キャリア教育、いじめなどの生徒指導などの教育活動の多様化への対応が求められ、これらの多くの業務が各教員に課せられているためである。

2つ目は、残業手当の問題は、いわゆる「給特法」と呼ばれる公立学校教員における「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法があることと関係する。その第3条第2項、「時間外勤務手当及び休日勤務手当は、支給しない」とあることを根拠として残業の手当が支給されていない。この給特法は、勤務時間の管理が他とは違うことを理由にしている。具体的には、文部科学省は2007年中央教育審議会の資料の中で「教員は、一般行政職と同じような勤務時間の管理はなじまない」として、以下の2つの理由を挙げている。1つは、「修学旅行や遠足など、学校外の教育活動」。2つは「夏休み等の長期の学校休業期間 このような教員特有の勤務態様により、勤務時間の管理が困難」であることであった（文部科学省，2019）。すなわち、教員特有の勤務態様が、いわゆる企業の残業時間のように明確に算定できるものではないことを理由に、残業とみなされる業務を考慮しなかったわけである。

しかしながら、現在多くの課題を抱えた教育現場において、1971年に制定された「給特法」を見直さないまま、良いのであろうか。この法律が施行された当時の教員の平均的な残業時間が月8時間、それに準じて4%の調整額を給与に反映させていることで、時間外勤務に関する手当を支給していなかったとされているわけである。しかし、上述のように2020年では、週当たり16時間（週40時間労働として）であるから、月に換算すれば64時間以上となり、1971年に比して約8倍もの残業をしていることになる。パワーハラスメント等のコンプライアンスの側面は措くとしても、労働時間だけを見ても十分に「ブラック」に該当しているといえよう。

3つ目の特徴に関しては、様々な業務と担当者との関係が、過度な選別になりうるのではないだろうか。企業における縦の上下関係における選別よりも、横の関係における担当者の選別においては、個人の資質や経験を超えた業務に就かざるを得ない状況があると思われる。特に部活動の顧問などがそれに相当するだろう。

このように考えていくと、一般企業で言われる「ブラック企業」の特徴が学校にも存在していると考えられる。

**日本の学校教育の特長と課題** 先の中央教育審議会の答申（中教審第228号）によれば、日本における学校教育の特長は、「子供たちの知・徳・体を一体で育む学校教育」であり、「学習機会と学力」「全人的な発達・成長」「身体的・精神的な健康」のそれぞれを保障してきた（中央教育審議会、2021）ことであろう。これらの教育の成果として、①国際的にトップクラスの学力、②学力の地域差の縮小、③規範意識・道徳心の高さがあげられている。しかしながら、「今日の学校教育が直面している課題」として「子供たちの多様化、教員の長時間労働、生徒の学習意欲の低下、感染症への対応、少子化・人口減少の影響、情報化への対応の遅れ」があげられその対策が急務である。それらの課題への対応として「新しい動き」が始まった。すなわち、①新学習指導要領の着実な実施、②学校における働き方改革、③GIGAスクール構想の3つである。

すなわち「日本型学校教育」の特長をさらに伸ばし、新しい時代の学校教育の実現を図ることが急務であることは明らかであり、その中に「働き方改革」が組み込まれていることに着目したい。

**文部科学省における取組** 文部科学省（2022a）は「教員不足」に関する実態調査の結果を踏まえ以下の3つの取組を推進するとしている。

- 公立学校教員採用選考試験における取組の収集・発信
- 文部科学省による「学校・子供応援サポーター人材バンク」等を通じた講師のなり手確保に向けた取組
- 学校における働き方改革の推進など勤務環境の改善を含めた教職の魅力向上

併せて、元教員や教員免許状所有者が教壇に立つためにオンライン学習コンテンツの開発を行う（令和4年度予算案措置）ことや、中央教育審議会『令和の日本型学校教育』を

担う教師の在り方特別部会」において、教員の養成・採用・研修に関する検討を行い質の高い教職員集団を実現するための政策を行うとしている。

一方、教育現場環境の改善を目的として、文部科学省が教員の声を聴く試み「#教師のバトン」の結果からは、定時で帰宅する日を設定させたり、教員の残業時間を月45時間までとする「指針」を決めたり、細かなものでは学校に留守番電話を設置するなどして教員の負担軽減を図る動きも見られる。しかしながら、それらの施策が必ずしも有効にはなっておらず、「タイムカードのみ定時に押すよう求められている」など「ブラック」の状況も依然として残されたままの学校もあるという（NHK, 2021）。

教員採用試験に関しては、従来の変更する動きも見られる。読売新聞（2023）によれば、文部科学省は、教員採用試験を1か月前倒し6月に共通実施をする方針を固めたことが公表された。その理由として「採用試験は例年民間企業より遅い日程で行われ、人材の流出が課題となっていた」とする。また、「将来的には複数回の実施や、全国一斉の共通試験化も視野に検討を進める」という。

教育実習の日程や、既に内定を6月以前の段階で受けている学生の割合などを考慮すれば、教員採用試験「前倒し」への課題は多く残されており、教職志望学生の減少を抑え増加へと転じさせる効果は限定的なものであると思われる。試験の日程的な議論以上に、教員の職場環境を改善することに力点を置くべきではなかろうか。

以上、教員不足に関する実態やそれにまつわる事柄や取組等を概説した。これまでの教員不足の議論で欠けていると思われる側面は、職場環境における若者の視点である。そこで、次に若者を対象とした「働き過ぎ」に関する知見を紹介し、教員の働き方について考える際の新たな視点を紹介する。

**仕事への情熱があれば働き過ぎを正当化できるか** 森永他（2020）によれば、情熱を強く持っている人はそうでない人よりも、自発的に仕事を行い、仕事そのものが報酬になっていると知覚されるが、そのことが過剰な労働の正当化を強めることはなかったことを明らかにした。またその原因は「やりがい搾取」や過労死など、過剰な仕事を課すことの問題が広く認識されていることが影響している可能性を示唆している。すなわち、「仕事に情熱を注いでいるという理由で、過剰な仕事を押し付けるのは好ましくないと考えているのかもしれない」と考察している。この研究は、多くの職業を対象に検討されたものであるが、教職にも当てはまるのであろう。教育に熱心で、仕事そのものが報酬という内発的動機づけによる仕事として教職をとらえている教員であっても、過重労働を否定する認識が存在する可能性がある。

では、若者や教職を目指す学生、あるいは教職を志望しない学生は、これらの教員を取り巻く環境をどのように捉えているのだろうか。学生の認識を捉えることによって、教員不足の改善を検討する上での貴重な示唆が得られると考えられる。

## 目 的

教育の政策や統計、退職教員等から教員不足を検討した研究（平尾，2020；佐久間・島崎，2021 ほか）は見られるが，学生を対象とした研究はほとんどない．そこで本研究では，教員不足対策に資する情報を提供するため，教職を希望する学生と希望しない学生それぞれの教員に向けた教育環境に対する認識を明らかにし，今後の教育を支える施策について検討することを目的とした．

## 方 法

**調査日程** 2022年5月16日から25日．

**調査参加者** 私立大学の学生（教職課程学生を含む）101名．

**手続き** Google Classroom を通じて，調査依頼を出し，任意の時間で回答を求めた．調査への回答は参加者に一任したが，全員10日間で終了した．

**質問項目** 「教職に対する意識調査」と題して，中央教育審議会（2006）の「教員をめぐる現状」を参考に，①「教職希望」②「教職がブラックだという理由」③「教職の魅力」④「現在の教職を取り巻く問題を解決するために必要なこと」の4項目への回答を求めた．

①「教職希望」に関しては，「教員になる」，「可能であれば教員になる」，「教員になるかどうか分からない」，「教職にはつかない」から1つを選択させた．

②「教職がブラックだという理由」に関しては，「残業など勤務時間が長い」「事務的な仕事など業務が多い」「部活動指導などでの休日出勤」「給与水準が低い」「保護者対応などのストレス」「生徒指導（いじめ，不登校など）」「教員研修が多い」「人間関係（教員同士）の難しさ」から2つを選択させた．

③「教職の魅力」に関しては，「生徒（子どもたち）とのふれあい」「子どもの人生に関与する充実感」「子どもの成長・発達の達成感」「社会的に尊敬される」「社会をより良くする仕事」「自らも学び続ける」「生きがいがある」「専門的知識が活かせる」「その他」から任意に選択させた．

④「現在の教職を取り巻く問題を解決するために必要なこと」に関しては，「部活動の指導者や補助を教員以外に委任する」「残業時間を給与に反映させる」「生徒指導は専門家に任せる」「生徒指導と学習指導以外は教員以外の職員が担う」「各学校当たりの教員数を増やす」「教員の給与水準を上げる」「研修の実施を義務化せず自由度を高める」「教育の諸問題を学校に依存しすぎない環境を整備する」「その他」から任意に選択させた．

**倫理的配慮** 学生の調査への参加は任意とし得られた情報は成績評価や研究以外での使用をしないことを教示し，了解をもらえた参加者のみに参加を求めた．

## 結果

教職希望に関する回答者数を Table1 に示す。「教員になる」(以下、「教員群」とする)、「可能であれば教員になる」(以下、「教員可能群」とする) を合わせると 37 名、「教員になるかどうか分からない」(以下、「教員不明群」とする) が 27 名、「教職にはつかない」(以下、「教職不希望群」とする) が 37 名と教員を希望している者としていない者が同数でそれぞれ約 3 割に分類されたことが分かる。

Table 1  
教職希望についての回答者数

教員	教員可能	教員不明	教職不希望	全体
14	23	27	37	101

「教職がブラックだと思う理由」への回答と  $\chi^2$  分析の結果を Table2 に示す。Table 2 から全体として最も多く挙げられていた理由は、項目 2 の残業時間など勤務時間の長さであった。この理由については有意な群間差がないことから、すべての回答者が同様の意識を持っていることが伺われる結果となった。次に多かったものは、項目 3 の部活動などでの休日出勤である。これについては群間に有意な傾向差が見られた ( $\chi^2 = 7.33, df = 3, p = 0.06$ )。

Table 2  
教職がブラックだと思う理由の回答 (%) と  $\chi^2$  分析結果

項目	教員	教員可能	教員不明	教職不希望	全体	$\chi^2$
1 給与水準が低い	21.4	<b>47.8</b>	29.6	24.3	24.1	**
2 残業など勤務時間が長い	57.1	65.2	59.3	67.6	66.9	
3 部活動指導などでの休日出勤	42.9	30.4	37	54.1	53.5	+
4 生徒指導	7.1	8.7	7.4	<b>18.9</b>	18.7	*
5 保護者対応などのストレス	21.4	26.1	40.7	29.7	29.4	+
6 事務的な仕事など業務が多い	21.4	26.1	22.2	10.8	10.7	+
7 教員研修が多い	<b>21.4</b>	4.3	7.4	5.4	5.4	**
8 人間関係(教師同士)の難しさ	<b>0</b>	13	14.8	13.5	13.4	**

$p < .10^+, p < .05^*, p < .01^{**}$

この 3 番目の項目については教職不希望群が他の群に比較して高い割合であった。群間に有意差が見られた項目は、項目 1 の「給与水準が低い」( $\chi^2 = 13.67, df = 3, p < 0.001$ )、項目 4 の「生徒指導」( $\chi^2 = 9.01, df = 3, p < 0.05$ )、項目 7 の「教員研修が多い」( $\chi^2 = 19.68, df =$

3,  $p < 0.001$ ), 項目 8 の「人間関係 (教員同士) の難しさ」( $\chi^2 = 13.95, df = 3, p < 0.001$ ) の 4 項目であった。項目 1 については教員可能群が最も高い値であり, 項目 4 では教職不希望群が最も高い値であった。また項目 7 では教員群が際立って高い値であり, 逆に項目 8 では教員群が最も低い値であった。

Table 3

教員の魅力の回答 (%) と  $\chi^2$  分析結果

項目	教員	教員可能	教員不明	教職不希望	全体	$\chi^2$
1 生徒(子ども達)とのふれあい	64.3	69.6	59.3	73	67.3	
2 子どもの人生に関与する充実感	35.7	47.8	29.6	43.2	39.6	
3 子どもの成長・発達の達成感	71.4	82.6	70.4	75.7	75.2	
4 社会的に尊敬される	14.3	4.3	11.1	5.4	7.9	+
5 社会をよりよくする仕事	14.3	26.1	29.6	18.9	22.8	+
6 自らも学び続ける	28.6	<b>47.8</b>	33.3	27	33.7	*
7 生きがいがある	35.7	17.4	22.2	24.3	23.8	+
8 専門的知識が活かせる	21.4	<b>30.4</b>	14.8	8.1	16.8	**

$p < .10^+, p < .05^*, p < .01^{**}$

「教職の魅力」への回答と  $\chi^2$  分析の結果を Table3 に示す。Table3 から全体として最も多く挙げられていた理由は, 項目 3 の「子どもの成長・発達の達成感」であった。また, 次に多かったものは, 項目 1 の「生徒 (子ども達) とのふれあい」であった。これらの項目については, 群間に有意な差がみられなかったことから, すべての回答者が同様の意識を持っていたことが伺われる結果であった。

一方, 項目 4 の「社会的に尊敬される」については, 回答率が全体の 10%を下回った。 $\chi^2$  分析の結果, 群間に有意な傾向が見られ, 教員群で最も高い値であった ( $\chi^2 = 7.60, df = 3, p = 0.055$ )。群間に有意差が見られた項目は, 項目 6 の「自らも学び続ける」( $\chi^2 = 7.88, df = 3, p < 0.05$ ), 項目 8 の「専門的知識が活かせる」( $\chi^2 = 14.57, df = 3, p < 0.001$ ) の 2 項目であった。項目 6 と項目 8 の両方で, 教員可能群が最も高い値であるのに加え, 項目 8 については, 教員不希望群が際立って低い値であった。

「教職を取り巻く問題を解決するために必要なこと」への回答と  $\chi^2$  分析の結果を Table4 に示す。Table 4 から全体として最も多く挙げられていた理由は, 項目 2 の「残業時間を給与に反映させる」であった。 $\chi^2$  分析の結果群間に有意差が見られ, 教員可能群で最も高い値となり, 教員不明群が他の 3 群と比較して低い値であった ( $\chi^2 = 14.27, df = 3, p < 0.01$ )。一方で, 項目 4 の「生徒指導と学習指導以外は教員以外の職員が担う」については, 回答率が全体の 10%を下回った。この項目については有意な群間差がないことから, すべての回答者が同様の意識を持っていることが伺われる結果となった。

Table 4

教職を取り巻く問題を解決するために必要なことの回答 (%) と  $\chi^2$  分析結果

項目	教員	教員可能	教員不明	教職不希望	全体	$\chi^2$
1 部活動の指導者や補助を教員以外に委任する	35.7	34.8	44.4	54.1	44.6	
2 残業時間を給与に反映させる	57.1	<b>65.2</b>	29.6	59.5	52.5	**
3 生徒指導は専門家に任せる	7.1	8.7	18.5	10.8	11.9	+
4 生徒指導と学習指導以外は教員以外の職員が担う	7.1	13	7.4	10.8	9.9	
5 各学校当たりの教員数を増やす	21.4	34.8	33.3	18.9	26.7	+
6 教員の給与水準を上げる	42.9	<b>60.9</b>	33.3	43.2	44.6	*
7 研修の実施を義務化せず自由度を高める	21.4	8.7	22.2	16.2	16.8	+
8 教育の諸問題を学校に依存しすぎない環境を整備する	21.4	34.8	22.2	21.6	24.8	

$p < .10^+$ ,  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$

群間に有意差が見られた項目は、項目 2「残業時間を給与に反映させる」、項目 6「教員の給与水準を上げる」( $\chi^2 = 8.78$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0.05$ ) の 2 項目であった。項目 6 については教員可能群が最も高い値であった。

## 考 察

本研究は、教員不足の主要な原因の一つと考えられる教員の労働環境に対して、教職を志す学生がどのような考えを持っているかを明らかにする目的で行われた。本研究の質問項目ごとに考察し、その後教員不足対策に関する事柄について論考する。

「教職がブラックだと思ふ理由」本研究の結果より、教職がブラックだという理由を、すべての本調査参加者は残業など勤務時間の長さを、教員群は、教員研修の多さを、教員可能群では、給与水準の低さをそれぞれ挙げていた。一方で、教職不希望群では、部活動の休日出勤や生徒指導をその理由としていた。また、保護者対応のストレスという理由については、教員群、教員可能群では少なく、教員不明群と教職不希望群で多い傾向であった。教職がブラックである理由を教員の勤務時間の長さであると感じていることは、教職を希望する、しないに関わらず、教職の現状の問題意識が「時間」にあることは明らかである。給与に関しても時間に対する対価と考えれば「時間」の問題であるだろう。しかしながら、その内容に違いが見られたといえよう。教職に就こうとする者は、児童生徒への生徒指導を含めた指導をするための時間を確保したいと考えている。一方で教職を希望しない者は、休日や保護者対応に費やす時間を自らの休養や余暇などの私的な時間に充てたいと考えているのではなかろうか。

「教職の魅力」結果を見ると、教職の魅力について、全体の約7割の学生が、生徒のふれあいや子どもの成長・発達の達成感を挙げていた。しかしながら、社会的に尊敬される存在として、あるいは社会をよりよくする仕事として教職を捉えていなかった。社会的な尊敬については、教員群がやや高い傾向が見られたことから教員をそのようにとらえようとする傾向が見られ自尊感情や承認欲求を高めうる職として認識していると思われる。しかしながら、社会をよりよくする仕事であるという項目について、統計的には傾向差であるけれども、教員群が最も低い値であったことは、教育がより直接的に社会的に働きかけることが見えにくかったのではないであろうか。子どもたちへの教育が結果として社会を良くしていくという長期的展望は持ち得ていないことが推察された。専門的な知識が活かせることは教職不希望者が著しく低い回答率であった。これは、教職課程における学びのみを専門知識と考えているか、あるいは、高度な専門知識を有せずとも教職につくことが可能であるという認識、その昔「でも・しか先生」と揶揄されたように教職の専門性を認識していないことが分かる。また、専門知識の概念が異なって認識されているとも考えられる。

「教職を取り巻く問題を解決するために必要なこと」本研究の結果では、教職を取り巻く問題を解決するために必要なことは、教員の給与水準を上げたり、残業時間を給与に反映させたりするといった給与に係る事項を挙げていた者が多かった。特に、教員可能群が最も高い回答率であったことは、教員を増やそうとする施策に大いに反映されるべきと思われる。上述したように、いわゆるお金の問題としてというよりも、労働時間との兼ね合いであることは言うまでもない。外国の例でも、後述するように他業種との給与比較で教員は必ずしも良いといえないとの指摘はなされているが、それは高等教育を受けた者との比較や、時間との兼ね合いで議論されたものであるからである。全体として、次いで高い回答率であった項目は、「部活動の指導者を委任する」ことであった。群間差はなかったが、全体の4割を超える回答であったことから、これも上記の時間の問題といえるだろう。しかしながら、「生徒指導は専門家に任せる」という項目については、群間に傾向差が見られ、教員不明と教職不希望群が高い値であり、教員群と教員可能群はいずれも10%を下回るものであった。これらのことから教員を希望する学生は、生徒指導までも学外の人には委ねたくないと考えており、たとえ部活動であっても、生徒指導と相入れない指導については問題意識を持っていると推察できる。

**教員確保の取り組み** 最近、文部科学省では、教員の確保に向けてこれまでは特例であった教育職員免許状を持たない人の採用の拡充や、免許の再交付などの措置を行うと表明した。後者に関して詳述すると、免許更新制の廃止に伴い、令和4年7月1日以降の時点において免許状は有効期限のないものになった。また、免許状更新制前（平成2年3月31日以前）の旧免許状を有する現職教員でない者（いわゆるペーパーティーチャー）については、「失効」ではなく「休眠」として扱い、各都道府県教育委員会に再授与申請をすることで有効期限のない免許状を取得できることになった。

採用試験に関する取り組み例を挙げれば、2021年に福岡市では、教員採用試験において、筆記試験と面接を省く新たな採用方式を2022年から導入し、教育実習評価や大学の推薦だけで採否を決めるとしている。この方式は全国でも異例といえるであろう。教員のなり手不足を背景に、適性のある学生を確保する狙いがあるとされるが、専門家は学生を評価する基準のあり方を課題に挙げている。しかしながら、適性を「試験」による選考でなくより実践的な資質を見極め、かつ教員へのハードルを低くする手法である。今後大学や実習校の評価の在り方や基準の信頼性や公平性を旧来の採用と比較検討がなされることも必要になるだろう。

上述したように、文部科学省が行おうとしておる教員採用試験の早期実施や、そのための教育実習の実施前倒しなどは、大学における教師教育の機会を減少させることになるのではないだろうか。採用においては、教育実習等の実践と大学での学びの統合を目指した「教職実践演習」の目的と反することになりはしまいか。すなわち教育実習の意義の一つは、大学での学びを実践することにある。であるならば、大学教育が終了していない段階で実習を完了させ、採用試験も終了した時点で、学びの統合をするという流れになる。現在でも、採用試験終了後にも4年生後期の「教職実践演習」で大学でも学びは続くが、その他の教職授業科目は終了している。早期に実習を済ませるということは、その後の教職科目を履修の単位未修得のまま教育実習に臨むことになるのである。これでは、実習の意義である学びの統合は果たせない。そして長期的に見れば、力量の不足した教員が教育現場に送り出され、初任者研修や、普段の若手教員への支援をベテラン教員に委ねているが、その支援の負担もさらに増すこととなり、一層教員負担が増すことに繋がると思われる。

**教育環境** 文部科学省(2022b)による働き方改革の事例では、教員業務支援員、ICTの活用が挙げられている。加えて、教職希望者の学生の要望に沿った教育環境の改善により、教職をキャリアとして捉えるためのインセンティブになると推察される。

油布(2010)は、教師の同僚集団の問題に触れる中で、「教師の労働条件の悪化に対抗する基盤となるはずの教員集団が、往々にして、自ら労働条件を悪化させるような文化を内包している」と指摘している。精神疾患になった教員の代理で授業をするなどの例をあげて、教員の養成や採用において、忍耐力等の資質も考慮することを求める意見を紹介している。

文部科学省は、令和3年度公立学校教職員の人事行政状況調査結果から精神疾患による休職者数が、5,897人(前年度から694人増加)と過去最多を記録したことを公表した(2022年12月26日)。読売新聞(2022年10月24日)によると、精神疾患で休んだ若手教員の在職者に対する割合が2016年度からの5年間で1.5倍に増加したことを報じている。これらの状況は学校教育現場におけるメンタルヘルスの問題を浮き彫りにし、その対応の重要性を示すものであるだろう。これを受けて文部科学省(2022c)は、令和5年度概算要求主要事項で「教師等の指導体制の充実と働き方改革の推進」を第1事項にしている。なかでも「公立学校教員のメンタルヘルス対策に関する調査研究事業」に90,171,000円の予算を計

上している。今後、調査研究を発展させ、より有効な対策が取られることが望まれる。

学校環境だけでなく、教員採用試験の方策の改善も考慮したい。そこでは、教職を志望する学生のレジリエンスに関する資質や、メンタルセルフコントロールのスキルなども見る必要があるだろう。もちろん、このことで教職の希望者が減るようでは本末転倒ではあるが、心の病が理由で休職する若手の増加傾向を抑制するためにも、選考において教科指導力や専門知識、教育における情熱にとどまらない志願者の資質（耐性など）も評価したい。

**給与制度** 本研究の結果から、教職を「ブラック」だと思う理由の第一位は「勤務時間が長い」ことであり群間に差はなかった。すなわち、教職を希望する者もそうでないものもほぼ同様であった。しかしながら、「給与水準が低い」と回答したのは教員可能群が最も多かった。すなわち、条件さえ整えば教職に就きたいと考えている学生は、給与水準に対して問題意識を持っていることが分かる。彼らはまた、教員を希望する学生に比して教員の魅力に「社会的に尊敬される」という意識が低い（4.3%）。後述するアメリカでも他業種に比べて給与面での課題を抱えている。尊敬と給与の関係は完全に比例することはないかもしれない。もとより教育的人格と経済効率を同列で考えるのは浅慮であるだろうが、相関があるともいえるだろう。逆に言えば給与が高い職種につく人を尊敬しないことは少ないのではないだろうか。尊敬される人物にはそれ相応の収入が期待されていると思われる。

2023年4月13日の毎日新聞によれば、中央教育審議会では給与制度改定についての議論を進める方針が報じられた。教職員給与特別措置法（給特法）の見直しや、職務に応じた手当の創設などが本格的に議論される兆しがある。今後、早急に法改正がなされ教員の給与が改善されることが望まれる。

**米国** 教員不足の問題は、日本におけるものだけではない。米国においても教員の不足が問題視されている。We are Teachers（2022）では教員不足の理由に関する調査を行い以下の結果を発表している。①教員の80%が「燃え尽き症候群」が深刻な問題と指摘。②教員の55%が定年を待たずに早期退職を計画。③教員の80%は、学区の（教員の）求人が充足されていないため、多くの仕事をしていることが深刻な問題であると言及している。

OECD（2020）は、日本を除く加盟国において、高等教育を受けた労働者に対する収入に対する中学校教員と学校長の給与を明らかにしている。全体としては、教員の給与が10%ほど低いという結果であったが、なかでも米国は40%も低いという結果であった。教員不足の原因の一つが給与水準の低さにあると推察されるのである。

人材の確保が難しい事態は日本だけの問題ではない。この事態は、人が人を育てるという教育の在り方そのものに警鐘を鳴らしているとも考えられる。生成AIなどの出現やICT教育によって旧来の教育の方法論の変革が見直されている中、改めて教育を担う人材や教職そのものに対するさらなる議論が必要であるだろう。

## 結 語

本研究の結果より、残業時間を含め給与水準を上げることに関する回答が教員可能群で多く、教職不希望群は生徒指導に関して教職をブラックであるとする回答が多かった。さらに教員群が、人間関係（教員同士）の難しさに対しては0%の回答であったが、教員研修が多いことには高い回答率を示した。これらの結果から、教職を目指す者は日本型教員傾向、すなわち生徒指導も含めた全人的な教育を担う教員像を持っている。また現状の研修等に困難を感じていることが推察される。環境改善において特別活動や生徒指導の負担軽減よりも授業準備を含めた学習指導の時間確保や給与面に力点があることが示されたといえるだろう。一方、教職を希望しない者は、学習指導を中心とする教員像を持ち、その他の活動に対する教育環境改善が望ましいと考えていることが示唆された。さらに、可能であれば教員になるとする教員可能群は、給与水準の改善が、教職を選択する動機をさらに高める大きな要因になると推察された。

本研究は、教員になる前の選考だけでなく教員を取り巻く環境において、どのような視点を持ち改善していくかについて知見を与えるものである。換言すれば、学生に教員を魅力的な職とみなされるためにはどのように環境を改善するかについての情報を提供した。すなわち、教職を希望していない人が何に問題を感じているかを知ることは、社会的に教職そのものの魅力を高めることに繋がる。一方、教職を希望する人の教育環境の認識は、教員になる可能性が高いため、近い将来の若手教員の環境改善に資するものとなるであろう。今後、教育そのものの意義を社会が再確認し、その重要性を見出せるより良い教員の教育環境の構築について、国を挙げて熟考し具現化する必要がある。

## 引用文献

- ・朝比奈なを（2020）教員という仕事 なぜ「ブラック化」したのか。 朝日出版。
- ・Bandura, A（1977）“Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”. *Psychological Review*（American Psychological Association） **84**（2）, 191-215.
- ・中央教育審議会（2006）今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）2. 教員をめぐる現状。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337000.htm)  
（2022年5月28日閲覧）
- ・中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）（中教審第228号）。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm)

(2022年5月23日閲覧)

- ・平尾実美 (2020) 学校教員の疲弊構造を探る：離職経験者の語りからの一考察 公教育システム研究 **19**, 25-49.
- ・国立教育政策研究所 (2012) 我が国の学校教育制度の歴史について(「学制百年史」等より) ([https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2018\\_summary.pdf](https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2018_summary.pdf))
- ・国立教育政策研究所 (2020) 「教員環境の国際比較:OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2018 報告書 [第2巻] -専門職としての教員と校長-」. 明石書店.
- ・厚生労働省 (2021b) 確かめよう労働条件 ブラック企業ってどんな会社なの?  
<https://www.check-roudou.mhlw.go.jp/qa/roudousya/zenpan/q4.html> (2022年5月20日閲覧)
- ・毎日新聞 (2023) 教員の処遇改善, 5項目の論点整理 文科省有識者会議 給特法など.  
(2023年4月13日版)
- ・文部科学省 (2018) いわゆる「教員不足」について.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/08/08/1407922\\_10.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/08/08/1407922_10.pdf) (2022年5月20日閲覧)
- ・文部科学書 (2019) 平成19年中央教育審議会 初等中等教育分科会 教職員給与の在り方に関するワーキンググループ (第1回) 議事録・配付資料 [資料3].  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/041/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1416836\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/041/siryo/_icsFiles/afieldfile/2019/05/28/1416836_001.pdf) (2022年10月20日閲覧)
- ・文部科学省 (2022a) 「教員不足」に関する実態調査.
- ・文部科学省 (2022b) 全国の学校における働き方改革事例集 改訂版.
- ・文部科学省 (2022c) 令和5年度概算要求主要事項.  
[https://www.mext.go.jp/content/20220829-mxt\\_kouhou02-000024712\\_5-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220829-mxt_kouhou02-000024712_5-1.pdf)
- ・森永康子・村上理子・本勝仁士・川田遥子・木本ゆき (2020) 仕事への情熱は働き過ぎを正当化するのか—Kim et al. (2020) の追試— 広島大学心理学研究 **20**, 1-9.
- ・成田健一・下仲順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995) 特性的自己効力感尺度の検討—生涯発達の利用の可能性を探る—教育心理学研究 **43**, 306-314.
- ・NHK (2021) Web 特集「子どもたち、ごめんね」 “#教師のバトン”は、いまどこに?  
<https://www3.nhk.or.jp/news/html/20210430/k10013003311000.html> (2022年5月23日閲覧)
- ・OECD (2020) Lower secondary teachers' and school heads' salaries for tertiary educated workers : Ratio of salaries to the earnings of full-time, full-year workers with tertiary education (2021年) [https://www.oecd-ilibrary.org/education/lower-secondary-teachers-and-school-heads-actual-salaries-relative-to-earnings-for-tertiary-educated-workers-2020\\_e3d29adf-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/lower-secondary-teachers-and-school-heads-actual-salaries-relative-to-earnings-for-tertiary-educated-workers-2020_e3d29adf-en)
- ・佐久間亜紀・島崎直人 (2021) 公立小中学校における教職員未配置の実態とその要因に関する実証的研究：X県の事例分析から. 教育学研究 **88**, 558-572.
- ・内田 良・斉藤ひでみ (2018) 教師のブラック残業 学陽書房.

- ・油布 佐和子 (2010) 教職の病理現象にどう向き合うか—教育労働論の構築に向けて— 教育社会学研究, **86**, 23-38.
- ・ We are Teachers (2022) These 2022 Teacher Shortage Statistics Prove We Need To Fix This Profession.  
<https://www.weareteachers.com/teacher-shortage-statistics/> (2022年11月7日閲覧)
- ・ 読売新聞 (2023) 教員採用試験を1か月前倒し, 来年は6月16日に共通実施へ...なり手不足が深刻化 <https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20230530-OYT1T50197/> (2023年5月30日閲覧)

—受稿日: 2023年7月28日—

*Student's Understanding of Improvement of Educational Environment  
for Teacher Shortage*

Hiroshi Arima and Takumi Arima

(Faculty of Engineering, Kindai University,

Graduate School of Humanities and Social Sciences Hiroshima University)

**Abstract**

The term "teacher shortage" refers to the situation where the number of teachers assigned to a school falls short of the number of teachers that are supposed to be assigned to the school in each municipality. The shortage persists as an unresolved problem, prompting the implementation of various policies and initiatives. Nevertheless, the perspectives of young people in the work environment have not been emphasized much in the discussion of the teacher shortage. In this study, we conducted a survey to college students who are either aspired or not aspired to teach. The primary objective was to investigate their perceptions of the working environment of teachers, which is considered to be one of the main causes of the teacher shortage. The results revealed that regardless of whether or not they aspire to teach, they consider long working hours to be a problem. In addition, students who were seeking a teaching position indicated that the amount of training was a problem for them, while those who were not seeking a teaching position indicated that teaching the students was a problem for them. Regardless of whether they intended to teach or not, they identified these problems as in need of improvement in terms of securing time for academic instruction and in terms of salary. From these results, we inferred that students who intend to teach have an image of teachers who are responsible for holistic education, including student guidance. Students who do not intend to teach perceive the tasks of educators as focusing primarily on instructional guidance, suggesting that they would like to see improvements in the educational environment for other activities.

# 实践研究



# 学生たち自身が作成したルーブリックによる 模擬授業の相互評価 I

佐々木 良勝<sup>†1</sup>

## Mutual Evaluation for Mock Classes by a Rubric Made by Students Themselves I

Yoshikatsu SASAKI

「数学科教育法ⅢB」では模擬授業を行わせ、良かった点・直すべき点を検討した上で、履修者間で10点満点で相互評価を行わせている(主観的評価)。着任から6年目の令和4年度はこれに加え、履修者たち自身にルーブリックを作成させ、そのルーブリックに基いた評価を並行して行わせた。その結果、2つの評価には強い相関があるが、ルーブリックによる評価の方が有意に高く、学生たち自身が作成したルーブリックによる分析的評価には還元しきれぬ良い授業の要素をも、従来の主観的評価では捉えていると考えられる。

### § 1. 問題意識

近畿大学は令和4年度第2回全学FD・SD研究集会として令和4年8月23日(火)に教育改革推進センター客員教授の佐藤浩章氏による講演会「ルーブリック評価(基本的な考え方、求められる理由、背景)について」をZoom開催した。

ルーブリック評価が求められる理由は分かった。ルーブリックの評価規準は事前に評価される側に周知することが教育上効果的であることも、したがってルーブリックを評価される側である学生たち自身に作成させることがより教育的であることもわかった。しかし、ルーブリックによる評価が従前の評価より妥当なものであるということを根拠を以て確信するには至らなかった、というのが講演を拝聴した後の著者の状況であった。

ところで、工学部教職課程の3年次後期開講科目「数学科教育法ⅢB」では例年、履修者たちに模擬授業を行わせ、学生たちにはその模擬授業中に良かった点・直すべき点を書き留めさせておき、模擬授業終了後に内容について討議した上で、履修者間で10点満点で相互評価を行わせている。以下ではこれを主観的評価と呼ぶことにする。なおその際、模擬授業担当者自身にも10点満点で自己評価を付けさせている。

着任から6年目の令和4年度はこれに加え、上述のFD講演会に基き、履修者たち自身でルーブリックを作成させ、そのルーブリックに基いた評価を並行して行わせることにした。一方で、従来の主観的評価とルーブリック評価との相関分析や比較対照を検討する。ルーブ

---

<sup>†1</sup> 近畿大学工学部教育推進センター

Center for the Advancement of Higher Education  
Faculty of Engineering, Kindai University

リックは「良い」評価対象が持つ要素を挙げ、「良い」要素に分解し、それらが満たされたか否かを判定する分析的な評価であるように見える。複数の観点をもつルーブリックではそれが顕著である。本稿では従来の主観的評価とルーブリックによる評価のずれを観察することで、「良い授業」にはルーブリックの分析的評価に還元しきれない「良さ」があるのか否かを見極めたい。

## §2. ルーブリック作成

まず、初回に大分県が YouTube 上で公開している授業動画[1]を 50 分間フルで視聴させ、視聴中に良かった点・直すべき点を挙げさせ、討議の後、10 点満点で何点か主観的評価をさせた。その上で、評価の際に着目した点をメモしておくように伝えた。次に、第 2 回と第 3 回の授業において、司会と書記の学生を選ばせた上で、学生たち自身に議論を委ねてルーブリックを作成させた。なお、議論が進むにつれて司会は別の学生に交替した。一回の授業だけではルーブリック作成は難しいため、第 2 回授業終了時点で黒板をスマートフォンで撮影して Google Classroom にアップロードし、第 3 回授業ではそこから議論を再開できるように工夫した。

議論の結果、次ページに掲げる「模擬授業相互評価シート&ルーブリック」が得られた。左側に主観的評価と良かった点・直すべき点の記述欄があり、右側には「メイン」と「サブ」にそれぞれ 5 点ずつ、合計 10 点で評価をするためのルーブリックが書かれている。学生たちは議論の過程で、授業の要素を次の 2 種に分類した。

「メイン」…本筋。これがないと授業が成り立たない本質的要素。

「サポート」…授業をより良くする要素。

模範授業担当者氏名	
この模範授業は 10 点満点で何点ですか？	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

下記ループリフレクションにおいて、「メイン」から当てるものを0~5から1つ、「サポート」から当てるものを0~5から1つ選び、○をつけてください。	
「メイン」「サポート」の合計は何点ですか？	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

良かった点、まねたい点 (推奨点)	
良くない点、直すべき点 (反省点)	

点数	メイン	サポート
5	4までできており、生徒が意欲的・積極的に学んでいる	生徒自身が積極的に発表する環境作りができている
4	3までできており、グループワークなどの生徒主体な活動が取り入れられている	生徒の発表を生かした授業ができています
3	生徒の様子を見ており、目標や発問などがたてられている	生徒の発表を取り入れた授業ができています
2	生徒を見れていないが、時間配分が適切	生徒の様子を見ることができています
1	時間配分に難があるが、数学的に誤りがない	生徒と関わっていないが、言葉選びが適切
0	数学的に誤りがあり、授業として成り立っていない	言葉選びが不適切

※討論後の意見の変化は別の色で記せ。

### § 3. ルーブリックによる評価と主観的評価

第4回以降の授業では各履修者に50分間の模擬授業を行わせ、視聴中に良かった点・直すべき点を挙げさせ、討議の後、10点満点で何点か主観的評価をさせ、さらにルーブリックを用いて10点満点で評価させた。「模擬授業相互評価シート&ルーブリック」各回の授業終了時に回収されてスキャンされた後、ランダムに並べ替えてホチキス止めされ、学籍番号・氏名の部分を切り取られて、フィードバックとして模擬授業担当者に手渡される。

令和4年度の「数学科教育法III」履修者は12名であった。乱数により学生に  $i = 1, 2, \dots, 12$  と番号付けする。各履修者  $i$  は1回ずつ50分の模擬授業を行い、履修者  $j$  から相互評価として主観的評価  $a_{ij}$  およびルーブリックによる評価  $b_{ij}$  を受けた。 $i \neq j$  の場合は他の11名からの他者評価であり、 $i = j$  の場合は自分に対する自己評価である。履修者  $j$  からの評価が無い場合は  $-$  と記す。授業では欠席者もいるため、ある  $i, j$  の組に対して  $(a_{ij}, b_{ij}) = (-, -)$  となる場合もあり得る。また、10点満点の評価を記入せずに提出する者もいるため、ある  $i, j$  の組に対して0以上10以下のある整数  $k$  によって  $(a_{ij}, b_{ij}) = (k, -)$  や  $(a_{ij}, b_{ij}) = (-, k)$  となる場合もあり得る。結果を以下に列挙する。

$$\begin{aligned} \{(a_{1j}, b_{1j})\} &= (5, 4), (7, 7), (7, 8), (7, 9), (9, 10), (6, 8), (9, 10), (-, -), (9, 9), (7, 9), (9, 9), (7, 10) \\ \{(a_{2j}, b_{2j})\} &= (7, 7), (5, 6), (7, 8), (8, 10), (8, 8), (-, -), (8, 7), (7, 6), (9, 8), (7, 8), (7, 6), (8, 8) \\ \{(a_{3j}, b_{3j})\} &= (2, 4), (3, 3), (1, 2), (3, 8), (6, 4), (4, 3), (5, 3), (3, 4), (4, 7), (3, 4), (4, 4), (-, -) \\ \{(a_{4j}, b_{4j})\} &= (7, 8), (7, 8), (6, 8), (7, 8), (9, 9), (6, 8), (9, 10), (7, 7), (9, 8), (7, 8), (8, 7), (8, 8) \\ \{(a_{5j}, b_{5j})\} &= (6, 7), (5, 6), (5, 6), (5, 9), (7, 7), (5, 7), (7, 6), (5, 4), (6, 5), (-, -), (5, 6), (-, -) \\ \{(a_{6j}, b_{6j})\} &= (6, 7), (5, 6), (6, 6), (-, -), (-, -), (3, 4), (-, -), (-, -), (4, 8), (5, 8), (-, -), (4, 6) \\ \{(a_{7j}, b_{7j})\} &= (6, 7), (7, 7), (6, 7), (7, 8), (-, -), (-, -), (5, 7), (8, 7), (6, 7), (-, -), (7, 7), (5, 6) \\ \{(a_{8j}, b_{8j})\} &= (7, 7), (7, 7), (6, 7), (5, 7), (8, 8), (-, -), (7, 8), (7, 7), (9, 9), (7, 8), (6, 7), (6, 7) \\ \{(a_{9j}, b_{9j})\} &= (6, 6), (5, 6), (6, 7), (6, 7), (7, 8), (-, -), (6, 9), (4, 6), (3, 7), (6, 8), (6, 7), (5, 7) \\ \{(a_{10j}, b_{10j})\} &= (5, 6), (6, 6), (4, 3), (4, 6), (6, 8), (4, 3), (4, 4), (5, 4), (4, 4), (3, 4), (3, 4), (6, 7) \\ \{(a_{11j}, b_{11j})\} &= (6, 7), (6, 7), (6, 7), (9, 10), (9, 9), (-, -), (8, 9), (7, 10), (10, 10), (7, 9), (7, 7), (6, 8) \\ \{(a_{12j}, b_{12j})\} &= (7, 7), (6, 7), (6, 7), (5, 6), (9, 10), (-, -), (8, 9), (8, 8), (7, 7), (7, 7), (7, 8), (5, -) \end{aligned}$$

各  $i$  に対し  $\{(a_{ij}, b_{ij})\}$  は12項からなる有限列として表示してある。 $(a_{ij}, b_{ij}) = (-, -)$  なる組は17組ある。 $(a_{ij}, b_{ij}) = (k, -)$  or  $(-, k)$  の形となっている評価の組は  $(a_{12, 12}, b_{12, 12}) = (5, -)$  のみである。 $-$  でなく  $0 \leq a_{ij} \leq 10$  なる主観的相互評価  $a_{ij}$  の個数は127個で、そのうち12個は自己評価である。また、 $-$  でなく  $0 \leq b_{ij} \leq 10$  なるルーブリックによる相互評価  $b_{ij}$  の個数は126個で、そのうち11個は自己評価である。したがって、他者評価の個数はいずれも115個である。ほとんどの学生の自己評価の点数が他者評価の点数よりも低いため、評価を他者評価に限るか、自己評価も含めた相互評価を見るかについては悩ましい。

今回は全て併記することとした。

#### § 4. 評価結果の解析

ここでは主観的評価とルーブリックによる評価との比較が目的であるから、両方が揃っていない  $(a_{ij}, b_{ij}) = (-, -)$  or  $(k, -)$  or  $(-, k)$  なるデータは外すことにする。したがってデータの個数は、相互評価では  $v = 126$  個、他者評価のみなら  $n = 115$  個である。

##### (1) 主観的評価とルーブリックによる評価の平均および標準偏差

まず、主観的評価では、相互評価の平均は  $\mu_s = 6.167$ 、標準偏差は  $\sigma_s = 1.729$  であり、他者評価の平均は  $m_s = 6.296$ 、標準偏差  $s_s = 1.644$  であった。

一方、ルーブリックによる評価では、相互評価の平均は  $\mu_r = 6.960$ 、標準偏差は  $\sigma_r = 1.791$  であり、他者評価の平均は  $m_r = 7.078$ 、標準偏差は  $s_r = 1.734$  であった。

$\mu_r - \mu_s = 0.794$  および  $m_r - m_s = 0.783$  であるから、主観的評価よりもルーブリックによる評価の方が平均点が 0.8 点弱高い。

##### (2) 主観的評価とルーブリックによる評価の相関

横軸(説明変数)に主観的評価  $a_{ij}$  を、縦軸(目的変数)にルーブリックによる評価  $b_{ij}$  をとり、相関係数および回帰直線を求める。

相互評価については、相関係数は  $\rho = 0.762$  で回帰直線は  $y = 2.092 + 0.789x$  あった。また、他者評価については、相関係数  $r = 0.745$  で回帰直線は  $y = 2.104 + 0.790x$  であった。

いずれも強い正の相関である。いずれも傾きが 4/5 弱であるため、ルーブリックによる評価は主観的評価よりもやや差が付きにくい。また、いずれも y 切片が 2.1 程度あるため、ルーブリックによる評価は主観的評価にそれだけ下駄をはかせた評価となっており、極端な低得点は出にくい。

##### (3) 主観的評価とルーブリックによる評価の差

ルーブリックによる評価から主観的評価を引いた相互評価の差  $d_{ij} = b_{ij} - a_{ij}$  を調べる。相互評価の差の平均は  $\mu_d = 0.794$ 、標準偏差は  $\sigma_d = 1.215$  で、95%信頼区間は  $[0.581, 1.006]$  である。また、他者評価の差の平均は  $m_d = 0.783$ 、標準偏差は  $s_d = 1.212$  で、95%信頼区間は  $[0.561, 1.004]$  である。したがって、 $d_{ij} > 0$  と見られるが、一応  $t$  検定を行ったところ、相互評価でも他者評価でも  $p$  値  $< 10^{-3}$  であった。 $t$  分布の値は GeoGebra を用いた。<sup>1</sup>

#### 結語

(1) 主観的評価でもルーブリック評価でも良い授業は良い授業である ルーブリックによる評価は主観的評価に 2.1 点程度の下駄を履かせ、最高点が 10 点に収まるように 4/5 倍弱に圧縮したようなものであり、低得点は出にくい。強い正の相関があることから、ルーブリックによる評価は基本的には主観的評価とさほど異なる評価をしているわけではない。主観的に評価しようが分析的に評価しようが、良い授業は良い授業だということである。

しかし、主観的評価よりルーブリックによる評価の方が 0.8 点弱高く出ていることから、ルーブリックによる分析的評価には還元しきれない良い授業の要素を、主観的評価では捉えているものと思われる。つまり、学生たち自身が作成した添付のルーブリックでは良い授業か否かの判断材料の全てを捉えきれてはいないのであろう。

(2) **ルーブリックの目的はより良い評価ではなくより良い学修である** 上記の結果から、ルーブリックは従来の○×式のテストよりは生徒のパフォーマンスを総合的に評価するのに適しているが、総合的に評価するのが目的であれば主観的に点数をつける評価の方がより簡便であるし十分的確でもあるといえる。むしろ、その点では譲歩してでも、生徒に予め評価の観点や基準を明らかにしておくことにメリットがあるからこそ用いられている、と考えるべきであらう。つまり、ルーブリックはより精密でより公平な評価のためというよりもむしろ「目標を明確化したより良い学修のためのツール」だということである。

(3) **今後の展望** 続く研究では次の点を探っていきたい：

(a) 高評価の授業はどこが評価されており、低評価の授業はどこが減点されているか。

(b) 添付のルーブリックでは捉えきれない良い授業の要素とは何なのか。

なお、(a)についてはルーブリック評価の際に当てはまるものに学生がマルをつけてくれているため、同じ元データからより精密な解析ができそうである。また、(b)については今回のルーブリックを3年次に作成してくれた学生たちから4年次「教職実践演習」において「このルーブリックの改善すべき点」について意見を集めている。これらを本年報の次号で報告したい。

最後に、模擬授業と相互評価に真剣に取り組んでくれた教職課程の履修者諸君に感謝して筆を擱くこととする。

## 参考文献

[1] 授業まるごと！竹田市立竹田南部中学校 3年 数学 2次方程式 後藤哲治指導教諭

<https://www.youtube.com/watch?v=iNCOm8Wen3g> (参照 2023年10月27日)

学習指導案も <https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2002296.pdf> にある。

※この素晴らしい試みを実施した大分県教育庁に感謝する。

[2] 山田 秀, 松浦 峻『統計的データ解析の基本』(ライブラリ データの収集と解析への招待 1), サイエンス社, 2019.

[3] 豊田秀樹「 $p$ 値を使って学術論文を書くのは止めよう」, *Japanese Psychological Review* **60**(2017), 379-390.

---

<sup>1</sup>  $p$  値の濫用については近時 ASA アメリカ統計学会より警鐘が鳴らされていることもあり、筆者自身の勉強も兼ね、「代替の方法」[3]としてベイズ統計による解析を行おうと思ったが、これ以上年報の刊行を遅らせるわけにもいかぬので他日を期すこととした。

# 体 験 記





# 合格体験記



工学部 機械工学科

氏名 野田 雅

## 【合格した自治体（校種・教科・受験形態）／私立学校（教科・任用形態）】

広島県（中学校・技術・大学推薦）

### ① いつから勉強した？また、どんな勉強から始めた？

3年の後期から少しずつ問題にふれるようにし、本腰を入れて勉強し始めたのは春休みに入ってからです。基本的には過去問7年間分を何回も解くという勉強方法でした。過去問を解くことで傾向を知ったり、わからない問題がでてくるので、そのつど教科書等で確認をして定着させていきました。

実際に試験を受けて感じたことは、過去問は10年分は必要だということです。試験で見たことあるなと感じた問題が10年前に類似の問題がでていたということがあったので、ぜひ、過去問は10年分しっかりと勉強することをお勧めします。

### ② あなたのオススメの教材は？

- ・各自治体の過去問

自分が受ける自治体の過去問以外を使用するのも幅広い問題にふれるという点ではよいですが、傾向が自治体によって様々なので、良し悪しがあるかもしれません。

- ・教科書に対応した問題集

特に技術の問題は少ないため、中学生が実際に授業で使用する問題集が一番良いと思います。ネットで検索すると普通に購入できるのでお手軽に入手できます。

### ③ とっておきの勉強法は？また、1日に何時間勉強していた？

勉強して知ったことを友達に伝えることで自分の頭の中を整理することがいいと思います。その時の会話の内容と一緒に覚えていたりするので、私は覚えやすかったです。

正直やってない日もありましたし、1日中勉強していた日もありました。1時間したら5分休憩を絶対として、場所も変えながらしていました。

### ④ 息抜きの方法は？くじけそうになったときは？

友達や後輩、先生とたわいのない話をして息抜きをしていました。教員採用試験を受ける仲間は少ないけど、院試や公務員試験を受ける仲間はいたので、大変さを共有することで頑張っていました。

**⑤ どの自治体／私立学校を受験した？**

広島県のみ

**⑥ ⑤を踏まえて、それぞれの自治体／私立の面接や筆記（専門含む）をどのように対策していた？**

一次試験： 過去問をもとに傾向を把握して、確実に出ている分野や得意分野から点数が取れるようにしていきました。広島県は学習指導要領の各教科の目標を出していたので、そこは確実におさえようと勉強しました。

二次試験： 模擬授業に関しては、友達や教職の仲間と模擬授業をしあい、アドバイスをしあうことで場馴れをしていました。また、指導案は教科書の適当な場所を開き、そのページの指導案を30分で書くトレーニングを一日一枚以上行っていました。

面接に関しては、教育実習でお世話になった先生や大学の先生にお時間をいただき、どんなことを聞かれるのか、どんな内容を知って、考えておけばよいのかを教えていただき、ある程度自分の意見を考えることをしていました。あとははきはき、笑顔で話すことを忘れずに頑張りました。

実技試験に関しては、過去問を3種類ぐらいピックアップして、実際に何回か作ってみました。機材のそろった実習室があるので、学校をフル活用して、いろんな先生に頼らせてもらいました。完成がゴールではないので、道具の使い方や判断を間違えないように、何回か実際にやってみるのがいいと思います。

**⑦ 授業（ゼミも含む）や就活、教員採用試験の兼ね合いは？**

ゼミはグループでの研究だったため、採用試験までは勉強に専念させてもらいました。その分試験が終わったらすぐに研究に取り組み、仲間に追いつこうと努力しました。就活は全くしていません。

**⑧ アルバイトやボランティアはどうしていた？**

アルバイトは教職には関係のない飲食店でしたが、1年の初めから卒業までやりきりました。

ボランティアはクリーンライフボランティアに所属し、子供とかかわりのあるボランティアを選んで参加したり、オープンキャンパスや献血など学校内で行われているものに積極的に参加していました。

**⑨ 大学生活の中でやっておいた方がいいことは？**

自分が興味を持ったことに関しては、やる前からあきらめることは絶対にせず、挑戦を試みてほしいです。自分自身、大学生の中で考えが変わり、教員になることを決意したので、いろんな経験をしたり、いろんな考えの人と話すことで自分の視野を広げてみたらいいと思います。

**⑩ 教職ラボの活用法は？**

先輩の生の声を聴けたり、一緒に教員を目指す仲間と模擬授業をしてアドバイスをしあったりと、モチベーションを高めるにはとても良い環境だと思います。

**⑪ 夢に突き進んでいく後輩たちへメッセージ！！**

しんどい時、モチベーションが上がらない時あると思います。そんな時、支えになってくれるのはそれぞれで頑張っている仲間です。しんどい時こそ友達に会っている話をして、笑いあえるのが一番だと思います。大学生活もしっかりと楽しみながら乗り切ってください！応援しています！！

中学校（理科）

## 教育実習を終えて

大成 有沙

（化学生命工学科4年）

私は母校で3週間の実習をさせていただきました。母校である中学校の先生方は非常に快く実習生を受け入れてくださり、指導教員の方だけでなく、同じ理科の先生をはじめ他教科の先生方にも大変お世話になりました。さまざまな教科、学年学級を見学させていただくことによって、分かりやすく楽しいと感じてもらえる授業を行うためには、生徒と積極的に関わることによって信頼関係を築き、クラスによって授業内容を変更することが重要であると学びました。

指導教員の方は2年生の全クラスを担当していたため、参観させていただく中で、同じ授業でもクラスによって発表方法を変えたり問いかけ方や例を変えるなどの工夫をしていることに気が付きました。他の理科の先生の授業を見学させていただいた際にも、1年生と3年生で話し方や進めるスピード、復習にかける時間が大きく異なることにも気が付きました。また担当クラスの体育を参観させていただいた際には、授業後、先生に「積極的なクラスはルールを厳しめに、おとなしいクラスはルールも易しくと、クラスの雰囲気によってルールを変えているんだよ」と教えていただきました。私も模擬授業ではあらかじめ生徒の学力やクラスの雰囲気を決めてそれに合わせた授業を行っていましたが、実際の現場でクラスごとに変更するのは時間も労力も必要で、授業実習が1日1時間でなければ実践できていなかったと思います。そのため、様々な業務をこなす中でも生徒のことを一番に考えた授業づくりをしている先生方を尊敬すると同時に、私も教壇に立った際どんなに忙しくても生徒に合わせた授業をしたいと思いました。

実習中、指導教員の方は、授業見学と同じくらい生徒との関わりも重視しており、掃除時間や休憩時間、部活動といった生徒と関わる機会を多く設けていただきました。また、朝会や暮会、登下校時の挨拶運動などもお願いして、させていただきました。その結果、最初の3日間で担当クラスの生徒とは全員会話し、他クラス・他学年の生徒ともたくさん交流することができました。このことによって、授業実習の際に生徒が親しみを持って接してくれたり、発表が得意な生徒や理科に苦手意識を持つ生徒を事前に知っておくことで授業を円滑に進めたりすることができました。そして、仲良くなった生徒が進路や学校生活、交友関係、恋愛などの悩みを打ち明けてくれることもありました。今回は実習生という立場だったので、生徒によっては友人ほど親密でなく教師よりは近い存在に感じるようで、相談しやすかったのかもしれませんが、教師という立場になっても生徒が些細なことでも相談しやすいような教師になりたいと思いました。この実習を通して、教員の大変さや楽しさを実感することができ、改めて教師になりたいと強く思いました。今後は実習中に気づいた自分の弱みや授業における課題について見直し、改善するための努力をしていきたいです。

中学校（数学）

## 教育実習を終えて

片岡 秀斗

（ロボティクス学科4年）

私は、母校である中学校にて3週間の教育実習をさせていただきました。この3週間で、これ以上ない本当にかげがえのない経験をさせていただきました。

私の実習は、授業参観が半分、授業実習が半分の割合で行われました。はじめの1週間は、たくさんの先生の授業を参観し、さまざまな指導方法を学び、吸収していきました。現場の先生は、常に生徒目線に立ち、ICT教育を用いる等、工夫を凝らした授業をされていて多くの学びがありました。授業実習では、担当の先生に劣らないよう、教材研究を徹底して行い、挑みましたが、初めはなかなか思うようにいかず悩みました。しかし、指導教員の先生に、授業内容・技術面で細かく指導を頂き、毎日少しずつ修正していくことで、生徒の反応が変わり、手が動くようになっていきました。

私がよく頂いた指導は、「間」「話す量」「授業レベル」の3つです。1つめは、間をあけるように何度も指導いただきました。すごく高度な指導であり、改善するには時間を要しました。しかし、適切な間を取ることで指示の通りやすさ、生徒の授業態度が全く異なります。2つめは、話す量を少なくすることです。教師の話が少ない授業が良い授業だと教えていただきました。ポイントだけを短く簡潔に伝え、生徒同士が話し合いながら問題を解くことの出来る授業を目指しました。3つめは、どのレベルの授業をするかです。簡単でもなく、難しすぎず、適切なレベルの授業をする難しさを知りました。導入、例題の選定、出題する順番、生徒観などを意識して基準を合わせるには技術が必要だと痛感しました。これらの助言をもとに、少しずつ改善していきました。結果、研究授業の評価は「実習生とは思えない素晴らしい授業」「過去にみたことがない」と多くの先生方に言っていただけました。

この実習で私が新たに得たものは、生徒とのかかわりと机間指導の重要性です。情熱を持ち、生徒と真っ直ぐ向き合うと、変化がみられます。積極的に生徒と話し、日々関係づくりを行う大切さを学びました。また、一斉授業では理解が追い付かない生徒はいます。その生徒を見つけ、思考を読み、または引き出して個に適した指導を行う机間指導の本質が分かりました。

実習最終日、目を赤くし、涙を流す生徒がたくさんいてくれ「数学が好きになりました」「授業が分かりやすく、楽しかった！」「先生に出会えて幸せでした」などたくさんのメッセージを生徒からいただきました。本当に嬉しく、こんなにも人に影響を与えることが出来ていたのだと気づき、胸がいっぱいになりました。これが、教師という職業の魅力であり、やりがいと分かりました。そして、心を込めて、全身全霊をこめて、子どもを愛することが教師の使命だと感じました。この3週間は私にとって人生で1番成長した時間でした。今後も自分を高めていく努力を続けていきます。

中学校（数学）

## 教育実習の反省

明賀 夏輝

（電子情報工学科 4 年）

私は 3 週間、母校である中学校で実習をさせていただき、私は一年生の数学の授業・HR などを行いました。ここでは、授業の方法や生徒との関り方、授業以外の教員の仕事について学ぶことができました。

実習前よりコミュニケーションをしっかりとするという一つの目標がありましたが、最初はなかなか生徒に声をかけていくということは難しかったです。しかし、教育実習中に体育祭が行われ、二週間目から HR を担当することになり HR で話をしていくうちに 1 年生とはコミュニケーションをしっかりとることができました。他の学年の生徒とは 1 年生と比べると話をすることが少なかったです。また、先生方とも講話などで色々話をすることができ、去年の採用試験についての話や授業において大事なポイント、各学年の特徴についてなど様々な話を聞くことができました。

授業においては、1 つの授業を準備するだけでもかなり時間がかかり、それを毎日 1～3 学年授業を行っておられる先生方は凄いと感じました。実際に授業を行ってみると、大学での模擬授業に比べて授業の中の全てを丁寧に行ってしまうため、3 回授業を行いましたが一度も指導案通りに終わることができませんでした。このことから、授業の中でどこがもっとも大切なのかということ意識して授業を行う必要があるのだということを理解しました。また、「発問と指示」を上手に行うことも大切であるということを知りました。そして、学年によって雰囲気の違い、学年の雰囲気を考えて授業を行う必要があるのだということも知りました。先生が説明することをできる限り減らし、生徒の発表や意見を多く言えるように生徒が主の授業を作成する必要があるということを理解しました。

教員は授業を考えてその授業を行い、学年の担任を受け持ったり部活動の顧問をしたりとやることは多くありすごく大変であるということ改めて理解しました。けれども、自分が授業を行ったとき生徒が振り返りに「明賀先生の授業楽しかった」と書かれており、先生の授業はどうだったか HR のときに聞いた時に「楽しかった」と言ってくれて、最後の HR では色紙をいただき、頑張って良かったと感ずることができました。教師は大変なだけでなく、やりがいもすごくあるのだと思いました。この教育実習を通して、教員は授業を生徒に分かりやすく行うだけでなく、生徒にその教科に興味を持ってもらう。そして、生徒を安全に楽しく学校生活を送れるように支援するのも教師の役目だということを感じました。

3 週間という短い期間でしたが、色々なことを経験することができました。この経験を活かしてこれからも努力をしていきたいです。

中学校（技術）

## 教育実習を終えて

野田 雅

（機械工学科 4 年）

教育実習の 3 週間は毎日学ぶことばかりで充実していて、あっという間だった。先生方は授業参観を快く受け入れてくださり、お忙しい中氣にかけていただいて、多くの指導をしていただいた。

私は、最初の 2 週間はいろんな先生の授業を参観させていただいた。毎時間、授業の流れをメモしながら参観させてもらうことで、指導案の構成がみえてきて、基本の形をつかむことができた。さらに、技術の授業では同様の授業を数回参観させていただいたことで、クラスに対しての変更や前回の授業の反省を生かしながらの修正がされていることに気づくことができ、一場面に対する様々な方法を学ぶことができた。また、机間指導の大切さを学んだ。机間指導は机間巡視とは違い、ただ見回るのではなく指導であるため、目的をもって行うことが大切であると教わった。全体的にどの部分でつまづいているのか、どの内容を発表してほしいか、生徒の良い意見に印をつけて自己肯定感を高めるなど、机間指導でのそれぞれの先生方の目的を学ぶことができた。

3 週目から授業実習をさせていただいた。先の 2 週間で学んだことを活かせるよう努力はしたが、容易ではなく反省点は多かったが、その分学んだことも多かった。その中で 1 番の学びは、教師も生徒と一緒に学んでいくものであるということだ。授業実習は同様の内容の授業を 6 回行った。そのため、1 回目は時間が足りなかったから 2 回目はこの部分を読むだけに、2 回目はこの場面でこれを表示したが 3 回目は最後まで表示せずにやってみようなどの変化を加えていった。その都度反省を活かして、1 回目より 2 回目、2 回目より 3 回目と、より生徒がわかりやすいように、より生徒の力を引き出せるようにするにはどうすべきかを考えながら、私自身も毎時間、生徒の反応を受けて学び、成長していくことができた。

授業以外にも、HR や休憩時間、生活ノートのコメント欄などで生徒と関わることができた。生徒と積極的に関わり、親しみやすい先生というイメージを持ってもらうことはでき、たくさんの生徒が挨拶をしてくれたり話しかけてくれた。しかし、生徒指導をしていく上で、生徒と仲が良いだけではだめで、性格や人間関係など様々な部分を知り、悩みを話してくれるような信頼関係を構築することがとても重要なことだと改めて学んだ。

今回の実習を通して、教師自身が何を生徒に教えたいのか、何ができるようになってほしいかが明確になっていることが、教えていく上で大切なことだと学んだ。そのため今後は、自分が何を 1 番伝えたいのかを明確にすることを意識し、コミュニケーション力と指導案を作成する力を磨いていきたい。



# 資料



## 令和4年度 教職課程行事報告

### 【学内説明会】

日時	時間	場所	対象	項目	内容
3月29日(火)	①14:00～15:00 ②15:30～16:30	近畿大学工学部 C305	2～4年	教職課程説明会	教職課程について
3月31日(木)	14:15～15:15	近畿大学工学部 C305	1年	教職課程説明会	教職課程について
4月22日(金)	12:20～13:00	近畿大学工学部 C305	3年	令和5年度教育 実習申込説明会	教育実習実施までの手 続き、教育実習申込みと 内諾について
4月25日(月)	12:20～13:00	近畿大学工学部 C305	4年	令和4年度教育 実習事前説明会	教育実習における注意 事項
6月1日(水)	12:20～13:00	近畿大学工学部 C305	介護等体験 希望3年	令和4年度介護 等体験説明会	介護等体験の代替措置 について
10月3日(月)	12:20～13:00	近畿大学工学部 C305	4年	教育職員免許状 申請手続き説明 会	免許状授与申請につい て
11月19日(土)	9:00～14:40	近畿大学工学部 H120	3・4年	教育実習報告会	令和4年度教育実習報 告
12月9日(金)	12:20～13:00	近畿大学工学部 C305	2年	令和5年度介護 等体験申込説明 会	介護等体験の説明と申 込について

### 【学外での活動】

日時	場所	内容	
5月下旬～11月上旬		教育実習	教育実習現場指導(5校)

### 【教職課程運営委員会】

日時	内容
4月25日(月)～27日(水) ※メール審議	令和4年度介護等体験の代替措置について
6月30日(木)	教職課程自己点検・評価について、教職課程科目のCAP制限の緩和について、ICTを活用した授業実施のための機器購入について
9月15日(木)	令和4年度教職課程自己点検・評価報告書の作成について、シラバス作成時のカリキュラム対応表の提出について、教育職員免許法施行規則の一部改正(総合的な探究の時間の指導法)について、令和4年度科目等履修生の受入について
10月27日(木)～31日(月) ※メール審議	令和5年度学則変更(カリキュラム変更)(案)について
12月15日(木)	令和4年度(令和3年度報告書)教職課程自己点検・評価報告書について・令和5年度化学生命工学科カリキュラム変更に伴う教科及び教科の指導法に関する科目の変更について・令和5年度教職課程履修要項について・教職課程ホームページについて
1月24日(火)～27日(金) ※メール審議	令和5年度教職課程変更届について
3月23日(木)	令和3年度教職自己点検・評価報告書(案)について・令和4年度自己点検・評価報告書(案)について・令和5年度教職課程スケジュールについて・令和5年度教育実習参加予定者について・令和5年度教職課程に関する印刷物作成について・教員採用試験大学等推薦工学部内推薦基準について・工学部教職課程運営委員会規程の改正について
3月27日(月)～30日(木) ※メール審議	工学部教職課程運営委員会規程の改正について・令和5年度教職課程受講者の優先科目について

## 令和4年度 教職課程受講者数

(単位：人)

学科	学年		1年生	2年生	3年生	4年生	計
化学生命工学科		実人数	18	11	10	5	44
	内訳	理科(中)	17	9	6	4	36
		理科(高)	13	9	6	5	33
		技術	0	0	1	0	1
		工業	0	0	1	0	1
機械工学科		実人数	2	3	2	2	9
	内訳	技術	2	1	0	2	5
		工業	1	3	2	2	8
情報学科		実人数	6	3	2	2	13
	内訳	技術	0	1	0	0	1
		工業	0	1	0	0	1
		情報	6	3	2	2	13
建築学科		実人数	1	1	0	1	3
	内訳	技術	0	0	0	1	1
		工業	1	1	0	1	3
電子情報工学科		実人数	13	14	6	4	37
	内訳	数学(中)	9	6	5	3	23
		数学(高)	10	5	4	3	22
		技術	1	2	0	0	3
		工業	1	2	0	0	3
		情報	5	7	1	2	15
ロボティクス学科		実人数	9	1	8	6	22
	内訳	数学(中)	5	1	6	2	14
		数学(高)	7	1	6	4	18
		技術	1	0	0	3	4
		工業	3	0	1	1	5
合計		実人数	49	33	28	20	130

## 令和4年度 教育実習・介護等体験参加者数

### 【介護等体験】

特別支援教育総合研究所の印刷教材2科目（視覚障害児の教育課程及び指導法／聴覚障害児の教育課程及び指導法）を受講する代替え措置にて実施

(単位：人)

学科	聴覚障害児の教育課程と指導法	視覚障害児の教育課程と指導法	合計
化学生命工学科	3	3	6
機械工学科	1	0	1
情報学科	0	0	0
建築学科	0	0	0
電子情報工学科	1	3	4
ロボティクス学科	3	2	5
合計	8	8	16

### 【教育実習】

(単位：人)

学科	中学校	高等学校	中高一貫校	計
化学生命工学科	3	1	1	5
機械工学科	2	0	0	2
情報学科	1	0	1	2
建築学科	1	0	0	1
電子情報工学科	3	1	0	4
ロボティクス学科	3	2	1	6
合計	13	4	7	31

## 令和4年度 免許取得者数・教員就職者数

### 【一括申請による教員免許状取得状況】

(数字は取得人数)

学科 教科・種類		学科						合計
		化学生命工 学科	機械工学科	情報学科	建築学科	電子情報工 学科	ロボティクス 学科	
数学	中学	0	0	0	0	3	1	4
	高校	0	0	0	0	3	2	5
理科	中学	4	0	0	0	0	0	4
	高校	5	0	0	0	0	0	5
技術	中学	0	2	0	1	0	3	6
情報	高校	0	0	1	0	1	0	2
工業	高校	0	2	0	1	0	1	4
合計	中学	4	2	0	1	0	4	11
	高校	5	2	2	1	1	3	14

### 【教員採用試験合格者・教員就職者数】

(既卒者は含まない)

学科 教科・種類		学科						合計	
		化学生命工 工学科	機械工学科	情報学科	建築学科	電子情報工 工学科	ロボティクス 学科		
数学	中学	教採合格	0	0	0	0	0	0	0
		教員就職	0	0	0	0	0	0	0
	高校	教採合格	0	0	0	0	0	0	0
		教員就職	0	0	0	0	0	0	0
理科	中学	教採合格	2	0	0	0	0	0	2
		教員就職	3	0	0	0	0	0	3
	高校	教採合格	0	0	0	0	0	0	0
		教員就職	0	0	0	0	0	0	0
技術	中学	教採合格	0	1	0	0	0	1	2
		教員就職	0	1	0	1	0	1	3
情報	高校	教採合格	0	0	0	0	0	0	0
		教員就職	0	0	0	0	0	0	0
工業	高校	教採合格	0	0	0	0	0	0	0
		教員就職	0	0	0	0	0	0	0
	中学	教採合格	2	1	0	0	0	1	4
		教員就職	3	1	0	1	0	1	6
	高校	教採合格	0	0	0	0	0	0	0
		教員就職	0	0	0	0	0	0	0

**お知らせ**



# 教職ラボ同好会

→教師を志す近畿大学工学部学生のサークル

人前に立つのは苦手…。  
でも、はきはき喋れるようになりた

活動風景



入部動機は  
人それぞれ!



教職課程に興味はあるけど…。  
よくわからないにや



地域のイベントに学生ボランティア  
として参加することもあります!

## 活動内容

- 模擬授業
  - 板書練習
  - 自己分析
  - 問題解説練習
  - 教員採用試験対策
  - ボランティア活動
  - 面接練習
- などなど…

それぞれの強みを  
伸ばせるよう、  
弱点を  
克服できるよう  
自分たちで考案!

## 2024年度の活動

毎週土曜日 11:40-13:40

場所 : C412

連絡先 : kyoushokulabo.kindai@gmail.com ロボティクス学科 3年 白濱 まで!



令和6年3月29日 発行

**近畿大学工学部教職課程年報 Vol.10**

編集兼発行者 近 畿 大 学 工 学 部

〒739-2116 広島県東広島市高屋うめの辺1番

電話 (082)434-7006

Published by: Faculty of Engineering,  
Kindai University

Address: 1 Takayaumenobe, Higashihiroshima  
Hiroshima 739-2116, Japan  
Tel. (082)434-7006

# 10 Annual Report

2023 Vol.10

## CONTENTS

■ Articles .....	3
■ Applied field Research .....	21
■ Notes of the practical experience .....	29
■ Reports .....	39
■ Information .....	45

The Teacher Training Course  
in Faculty of Engineering, Kindai University