

# ウイズコロナ時代における 持続可能な教育実習に向けた課題の実践的検討

高 垣 マユミ  
吉 村 麻奈美  
牛 島 順 子

## 問題と目的

### 研究の背景

コロナは収束するであろうというわれわれの期待に反して、ウイズコロナ時代に突入し共生していく途を模索することとなった。コロナ禍において教員を目指す学生たちも、現在進行形で様々な問題と直面しながら教育実習を行っている。教育実習生が直面している問題を明らかにし「持続可能な教育実習」として、その意義を見出しながら存続していくためには、コロナ禍にもたらされた変化を踏まえた新たな課題を検討していくことが重要になってくる。これまでに、コロナ禍における教育実習の諸問題や課題についての実践的研究については、コロナ禍における教育実習生の実態を把握するアンケート調査(櫻田, 2022)、教育実習に関する横浜市教育委員会の対策と具体的な取り組み(小林, 2021)、コロナ禍における教職課程のオンライン授業への取り組み(立教大学教職課程, 2022)等が散見されるものの、コロナ禍における教育実習の諸問題や課題についての詳細な質的・個別的な実践的検討については、未だ十分な蓄積がなされてきていない。

こうした現状を踏まえ、高垣・吉村・牛島(2023)は、2020年のコロナ禍の初年度における教育実習において、中学校・高等学校の英語科、社会科、数学科の教育実習を終えた大学4年生の3名を対象とした半構造化インタビューを実施し、質的・個別的な実践的検討を行った。インタビューの結果、コロナ禍における教育実習の取り組みの実際やそこで浮き彫りにされた問題が明らかにされた。それらの実態を踏まえ、今後の持続可能な教育実習に向

けた課題について、①対自己の視点からは、カリキュラムを柔軟に変更するスキル、観察や説明のスキルを向上させること、②対人の視点からは、三密の制限下における生徒との関係性を構築すること、③対物事の視点からは、ICT・オンライン授業の活用に着手すること、等が重要な鍵を握っていることを示唆している。

翻って筆者らは、教育実習に関して、2015年より女子大学における教育実習に関する研究を継続的に進めてきた。高垣・吉村(2015)ではまず、現状分析を行なった。質問紙を用いて、教育実習の前後に認知面と心理面の変化を測定し、自由記述および半構造化面接を併用し教育実習の前後の変化とその理由をとらえた。結果からは現場における他者とのコミュニケーションが認知や心理の変化に大きな影響を与えていることが示唆され、教育実習生への心理的介入の方向性を見出している。

ついで、高垣・吉村(2016)では、認知面・心理面の変化についての追試を行い、その結果が前年度と同様の傾向を持つことをふまえ、質問紙および自由記述の内容を個別に分析し、実際に心理的介入を実施した。対象は教育実習生1名であり、不安事項を同定したところ「現場の教員との関係性」が選ばれ、介入後は不安感の低減が報告されたため、現場における他者とのコミュニケーションについて取り扱うことの有効性は支持された。

吉村・高垣(2017)においては、質問紙と面接法を併用し、教育実習におけるストレス、および関連する不安について、より具体的かつ詳細に検討した。教育実習ストレス尺度の得点変化についてみたところ、教育実習前後における有意な変化は認められなかった。つまり、教育実習体験を通して、ストレスから受ける強度は大きくは変わらないことが示唆された。自由記述の結果から、ストレスに対する事前の予測がすでにポジティブであるもの、あるいは、ネガティブに認知している場合でも、ポジティブな意味づけも付加していることで両価的な反応となっているものが散見された。

吉村・高垣(2018)では、より効果の高い不安低減を図る心理的介入を検討した。実習後の学生4名に、半構造化面接を行った。得られた語りのうち、共通する内容をカテゴリにまとめた結果、出現したカテゴリは【配属校に関するもの】【生徒との接し方】【従事時間の長さ】【体調面の不安】【教員への気遣い】【教員からの扱われ方】であった。内容はより具体化・明細化し、個別性が高く、実習後に介入を行う場合には、画一的なものよりも各人の環境を考慮した個別的な介入がより有効であることを示していると考えられた。

高垣・吉村・田爪(2019)では、数量的な研究アプローチを採用し、教育実習におけるストレス要因およびストレス反応について、実習前後の差異を縦断的に検討した上で、教育実習におけるストレス要因とストレス反応との関連を探索的に検討した。教育実習を行った大学生を2年にわたり対象とした分析の結果、「ストレス反応」に関しては、実習前では、「うつ気分・不安全感」「不安・不確実感」「疲労・身体反応」が高かったが、実習後では低くなっていた。また、実習の前後に共通して「対生徒」にストレスを感じ、実習後においては「実習業務」にストレスを感じるようになっていった。さらに、ストレス要因としての「対生徒」を想像することが、実習前後において、ストレス反応のうち疲労・身体反応、うつ気分・不安全感を高め、「実習業務」を想像することが、実習後において不安・不確実感、自律神経症状を高める可能性が考えられた。

高垣・吉村・牛島・田爪(2020)では「教師効力感」に研究対象を広げ、「教師効力感」「不安」「教師観および教育観の明確さ」の、教育実習前後の変化について検討し、また、不安の規定因について探索的分析を行なった。その結果、実習前の予想と比較して実習後には教師効力感が向上し、実習に対する不安が低減し、さらには教師観、教育観が明確化していた。また、実習前、実習後ともに教師効力感の高さが実習に対する不安を低減する要因になっていたことから、具体的支援として、事前指導としては教師効力感の向上に取り組む、振り返りにおいても教師効力感の内容をふまえて行うことの有効性が示唆された。

高垣・吉村・牛島・田爪(2021)においては、一連の研究の流れを受け、新たに教師効力感と自己認知、他者認知との関係に焦点を当てて調査分析を行った。他者や自己認知の能力を示す概念としてメンタライゼーション能力(自己および他者に対する認識の能力)を用い、メンタライゼーション能力が教師効力感および実習における不安に及ぼす影響について検討し、さらに、実習における不安の規定因について探索的分析を行なった。その結果、対自的メンタライゼーション能力の高さは教師効力感を高め、実習における態度面の不安を軽減していた。一方、実習における技量面の不安にはメンタライゼーション能力の影響は見られなかった、ということが明らかになった。

吉村・高垣・牛島(2022)では、教育実習生6名を分析対象とし、教職に対する不安感に関して用意した質問項目もとに、教育実習後に半構造化面接を行った。具体的には、逐語録をテキストデータとし、テキストマイニングソフトの一つであるKHCoder3(樋口、2004、2014)を用いて分析を行った。単語頻度分析で単語の出現回数を分析し、出現回数10回以上の特徴語を対

象とし、単語と単語の結びつきを探るため共起ネットワーク分析を行った結果、教員志望と教員志望以外を分けて頻出語の比較をしたところ、教員志望の学生においては上位に「不安」が出ているのに対し、教員志望以外の学生では上位には出ていなかった。また、重複する語も多いなか、教員志望の学生だけに見られた上位に出現した語は「書く」「学校」「今」「クラス」「関係」「週間」「終わる」「試験」「お世話」「研究」「準備」などであり、教員志望の学生だけに見られた上位に出現した語は「塾」「国語」「行う」「怒る」などであり、教員志望の学生の方が、より教育実習に直接的に含まれる行程や人物に言及していることが明らかにされた。

## 本研究の目的

以上の筆者らが行ってきた2015年から2023年までの9年間にわたる継続的研究の下、本研究では、吉村・牛島(2023)で対象となった2020年のコロナ禍初年度に教育実習を行った実習生と比較するために、2021年のコロナ禍の2年目における教育実習に注目することで、新たに見いだされる実態をインタビューデータから探り、質的・個別的な様相を明らかにすることを試みたい。その上で、洗い出されたコロナ禍における持続可能な教育実習に向けた課題、及びその支援の可能性を検討することを目的とする。

## 方法

### 調査対象者

「教育実習指導」(3年生対象、教育実習事前指導の授業)および「教育実践演習」(4年生対象、教育実習事後指導の授業)を受講し、教育実習を経験した女子大学生3名のインタビューデータを分析対象とした。

この3名の女子大学生は、教育実習生A(中学校・英語科)、教育実習生B(中学校・社会科)、教育実習生C(高等学校・数学科)の教育実習を2021年6月から7月に体験している。

### 倫理的配慮

調査協力者に対し、本研究の目的および概要、個人情報取り扱い、情報の取り扱い(逐語録作成やデータ分析、それらの管理を誰がどのように行うか)、面接への参加は自由意志であること、および面接や録音の中止の自由、研究成果の発表等について文書にて説明した。それらの文章が記載された「面

接承諾書」にサインをもらい、同意を確認した。また説明時には面接後に質問および撤回を受け付けることも示し、連絡先を伝達した。

## データ収集の手続き

調査協力者に対して、予め用意した質問項目もとに、概ね 60 分の半構造化面接を行った。面接中は話の内容を深めるため、必要に応じて質問を加えた。半構造化面接時の質問項目を表 1 に示す。面接時期は 2021 年 9 月から 12 月にかけてであった。面接場所は、筆頭筆者の所属する研究室で行った。面接内容は IC レコーダーにより録音し、その逐語録をデータとした。

表 1 半構造化面接に用いた質問

1	コロナ禍における教育実習で大変だったことは何ですか。自由に述べてください。
2	質問 1. に対処するために取り組んだことは何ですか。自由に述べてください。

## 結果

以下の表 2～4 では、高垣・吉村・牛島 (2023) で対象となった 2020 年のコロナ禍初年度に教育実習を行った実習生たちの語りと比較し、新たに見いだされた具体的な語りに焦点を当てて抜粋した。

表 2 教育実習生 A (中学・英語科) のインタビューによる語りの抜粋

質問項目	対象者 A の語りの抜粋
1. コロナ禍における教育実習で大変だったこと (◎で表示)	A1: ◎電子黒板の授業は、大学で一応学んでいましたが、実際に教室に常設してあったので、何とかうまく使いこなさなくてはならないと焦りました。実際に先生方が使用されているのを参観してみて、教室内にネットワークが繋がっていて、生徒たちが持っているタブレットと電子黒板を繋いで授業を行うことができることは、とても便利で生徒にとってメリットも多いと感じました。
2. 質問 1. に対処するために取り組んだこと (⇒で表示)	A2: ⇒英語の授業では、先生方が電子黒板を頻繁に使っていらっしゃったので、私もできるだけ使用することを心がけました。実際の使い方としては、1人1台のタブレットと電子黒板を繋いで、説明する際には、画面の文章上にアンダーラインを引いたり、書き込みをしたりしながら進めました。

	<p>同時に生徒たちは手元で電子黒板と同じ画面を近くで見ながら説明を受けることができるので、遠くから見ると板書よりも鮮明で見やすかったと思います。板書だと、後ろの方に座っている生徒が見にくくなりますが、そういった不公平もなくてよかったと思います。板書だと、私が黒板に書く時間がかかってしまいますし、生徒も書き写す時間が必要になります。画面で写しながら説明することで、筆記の時間を節約できました。</p> <p>A3:</p> <p>⇒ペアでスピーキングを撮影し合う、という場面も設定しました。タブレットは動画撮影が可能なので、タブレットを使用してお互いのスピーキングの様子を撮影させました。なかなか自分のスピーキングを録画したり、すぐに見直して改善点に気づいたりする機会は多くはないので、あえて設定しました。また、ペアになった友達ともお互いの良い点や改善点を指摘し合って、その場面のスクリーンショットを取ってタブレットペンで書き込みながら、また撮り直して、二人でさらにスピーキングの完成度を高めていく様子が見られ、意欲的に楽しんで取り組んでいました。</p> <p>A4:</p> <p>◎生徒にとってのデメリットもあると考えています。英単語やイディオムなどは、手を動かして何度も繰り返し書いて反復しないと覚えられないのですが、タブレット学習だと、鉛筆でノートに書くように繰り返して覚えることが少なくなってしまうと思います。また文法の構造などは、瞬間的に視覚を通して理解できて有効な場合もあると思いますが、その場で分かったつもりになっても、記憶には深く刻み込まれていないのでは、と心配にもなりました。</p>
--	--

表3 教育実習生B(中学・社会科)のインタビューによる語りの抜粋

質問項目	対象者Bの語りの抜粋
<p>1. コロナ禍における教育実習で大変だったこと (◎で表示)</p>	<p>B1:</p> <p>◎1人1台のタブレットを持っていて、タブレットに導入されているアプリなども使いやすくなっていて、私たちが中学生だった頃より、格段と進化していると感じました。今の中学生は、日頃からスマホやタブレットをかなり使いこなしているのです、この流れに乗って授業をしなくてはいけないし、できるだけ多くのことを短時間で身に付けようと思いました。</p>

<p>2. 質問 1. に対処するために取り組んだこと(⇒で表示)</p>	<p><b>B2:</b></p> <p>⇒授業で使用する内容を予め作成してたくさんストックしておいて、それを電子黒板に写しながら毎回の授業を行いました。社会科の授業は板書すると、文章の羅列が多くてノートを取る時間がかかってしまうので、板書の代わりに画像を提示して、タブレットペンで直接書き込ませる形にしました。文章で理解させるだけだと飽きてしまうので、生徒たちのタブレットに、画像や動画をリンクを貼って送るようにしました。これが結構好評で、細かい文字や資料などの画像を手元で拡大して見ている子もいましたし、動画で確認したい箇所を再生して何度も見直している子などもありました。教科書や資料集の情報は古いので、リアルタイムの情報を得られるし、画像が鮮明なので、理解を助けたと思います。</p> <p><b>B3:</b></p> <p>⇒課題をプロジェクターに投影して、グループでタブレットを見て話し合いながら、課題解決を行わせる場面も作りました。話し合いの時に、参考資料として関連教材のリンクを貼っておきました。生徒たちは話し合いながら、インターネットで情報収集したり、これまで学習したことがポートフォリオとして残っているので閲覧したりしながら、多くの情報をスムーズに集めて、協力し合って取り組んでいました。生徒たちが発表する際には、説得力を増すために、アプリを使って根拠となる資料や画像を貼り付けたりするなど、工夫を凝らした発表が見受けられました。</p> <p><b>B4:</b></p> <p>◎メリットもたくさんありますが、デメリットとしては、準備がいろいろ大変だなと。生徒に見やすく覚えやすく、視覚的に理解してもらえるように、画面の構成を工夫しなくてはならないので。色の配色や文字の大きさなど、作成するのに時間がかかりました。生徒もインターネットで検索してすぐに解答を得ることができちゃうので、じっくり考えて理解できなくなるのではと思っています。できるだけ、インターネットで検索するだけではなく深く考えさせたかったので、配布する資料を選定したりして準備が大変でした。</p>
---------------------------------------	---



表 4 教育実習生 C (高校・数学科) のインタビューによる語りの抜粋

質問項目	対象者 C の語りの抜粋
1. コロナ禍における教育実習で大変だったこと (◎で表示)	<p>C1: ◎ ICT 機器の操作は慣れてはいましたが、現場はかなり進んでいることが分かり不安を覚えました。</p> <p>C2: ⇒実際に授業を行うと、質問するときに挙手しなくても良いからか、いつもは発言しない生徒からも質問を受けられて、直接回答を送信するやり取りができたことが嬉しかったです。また家庭学習でも web ドリルを使用しました。これまでは、宿題をいちいち紙ベースで印刷したり回収していましたが、その手間も省けましたし、次の日に全部の生徒の分を回収する前に、すでに生徒たちがどこでつまづいているのかがリアルタイムで把握できとても重宝しました。質問を受けてコメントしたい時に、これまでは、わざわざ生徒たちと都合のつく時間を合わせなくてはいけませんでした。お互いに空いた時間に質問や返答ができるのは効率的だと思います。</p> <p>C3: ⇒全員に問題を提示し、デジタルノートに、2 人一組のペアになって考えさせながら、記述式で回答をさせました。全体的に間違いが多かった問題については、問題解決の過程をリアルタイムで画面に映し出して、どうすれば解決に至るのかを問いかけました。フィードバックをクラス全体で共有して、意見を出し合うことで、理解も深まったように思います。</p> <p>C4: ◎授業中に、Wi-Fi の調子が悪くネットに繋がらないことがあって、プロジェクターに映らなかったり、容量オーバーでデータを送ることができなかったりで、進行に支障をきたしたことがありました。また生徒の端末に、エラーメッセージが出て正常に起動しないなどのトラブルもしばしば起きて、先生方に助けていただきました。これからはそういうことも事前に考慮して、板書でも展開できる授業を想定しておくべきだと反省しました。自分自身でも機器の故障に対処できないといけなかったので、トラブルが起きた時の操作法を身に付ける必要性を強く感じました。</p>
2. 質問 1. に対処するために取り組んだこと (⇒で表示)	



## 考察

本研究では、2021年のコロナ禍の2年目における教育実習に注目し、中・高等学校の英語科、社会科、数学科の教育実習を終えた大学4年生の3名を対象として半構造化インタビューを行い、教育実習の詳細な質的・個別的な様相を明らかにすることを試みた。2020年のコロナ禍の初年度における教育実習と比較して新たに直面した問題はどのようなものか、さらにはそれらの問題に取り組む中で見出された「持続可能な教育実習」に向けた課題はいかなるものなのか等について検討を行う。

コロナ禍の初年度と比べて、2年目の教育実習生たちの語りから浮き彫りにされたものは、「ICTを活用した新たな学習活動」に言及している内容が顕著に増えていることであった。そこで、上記(表2、3、4)で語られた「ICTを活用した新たな学習活動」について検討する。近年、文部科学省はGIGAスクール構想の下、「平成30年度以降の学校におけるICT環境の整備方針(文部科学省, 2019)」を掲げ、教育のICT化に向けた環境整備5か年計画(2018～2022年度)を策定し、児童生徒1人1台のICT端末等のICT環境を活用した新たな学びを進めてきているが、コロナ禍の影響でさらに加速していることが伺えた。以下では、教育実習生たちの語りに基づき、ICTを活用した個別最適な学びの実現、及びICTを活用した協働的な学びの実現の視点から考察を行う。

### 1. ICTを活用した個別最適な学びの実現

教育実習生の語りから、中・高等学校の英語科、社会科、数学科の全ての教科で、日々の授業でICTを活用していることが分かった。コロナ禍はICTを活用した教育を後押しし、コンピュータのみならず大型提示装置やネットワーク環境などのハード面(A1, C1)、導入するアプリなどのソフト面(B1)も急速に普及している。

具体的に、平成30年度改定の小・中・高等学校学習指導要領「総則」解説では、「第3章：教育課程の編成及び実施、第2節：教育課程の編成、2. 教科等横断的な視点に立った資質・能力(1)学習の基盤となる資質・能力、イ. 情報活用能力」において、「各学校において日常的に情報技術を活用できる環境を整え、全ての教科等においてそれぞれの特質に応じ、情報技術を適切に活用した学習活動の充実を図ることが必要である」と明示されている。また、「第3章：教育課程の編成及び実施、第3節：教育課程の実施と学習評価、1.

主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善(3) コンピュータ等や教材・教具の活用」においては、「情報手段を活用した学習活動を充実するためには、国において示す整備指針等を踏まえつつ、校内のICT環境の整備に努め、児童も教師もいつでも使えるようにしておくことが重要である。すなわち、学習者用コンピュータのみならず、例えば大型提示装置を各普通教室と特別教室に常設する、安定的に稼働するネットワーク環境を確保するなど、学校と設置者とが連携して、情報機器を適切に活用した学習活動の充実に向けた整備を進めるとともに、教室内での配置等も工夫して、児童や教師が情報機器の操作に手間取ったり時間がかかったりすることなく活用できるよう工夫することにより、日常的に活用できるようにする必要がある。(下線は筆者)(文部科学省, 2022)」と記されている。すでに、活用の必然性や妥当性を議論する余地はなく生徒1人1台のICT端末の本格的な運用は始まっており、いかに使いこなしていくかが問われている段階なのである。

では実際に、ICTを活用してどのような学習活動の充実を図ろうとしているのであろうか。**A2**の語りからは、中学校の英語科の授業において、1人1台のタブレットと電子黒板を繋いで、画面上にアンダーラインを引いたり書き込みをしたりしながら説明を行っていた。生徒たちは手で電子黒板を見ながら説明を受けることができ、一律に同じ画面が見ることができるため後部の座席の生徒が見にくくなるというデメリットも解消されていた。また画像そのものにタブレットペンで書き込むことができるため、板書を書き写す時間を節約することができたことが分かる。**B2**の語りからは、中学校の社会科の授業において、電子黒板からタブレットに送った画像や動画を、生徒たちは拡大して見ていたり、確認したい箇所を再生して見直したりするなど、リアルタイムに得られる情報を各自の思いのままに即時的に活用していた。教えられるのではなく、自己選択・自己決定をしている行為が見られ、各自工夫を凝らして個別的に最適な学びに取り組んでいたことが分かる。**C2**の語りからは、高等学校の数学科の授業において、端末を通しての質問は挙手しなくても良いため垣根が低く、普段あまり発言しない生徒からも質問を受けて回答を送信することが可能となった。また家庭学習として、いちいち紙ベースで回収しなくてもwebドリルを活用することで、学習の理解度やどこでつまづいているのかがリアルタイムで把握できた。コメントしたいことは、わざわざ生徒とお互いの都合のつく時間を合わせなくても適宜空いた時間に返答でき、双方にとって時間の効率化が図れたことが分かる。上述したように、教科を越えてICTを活用した授業では、即時性や双方向性という特性が

「個別最適な学び」を促進するメリットとして挙げられていた。

実際に、「学校における ICT 環境の整備方針について（文部科学省，2023）」では、新たな ICT 環境整備方針の策定に当たっては、GIGA スクール構想を踏まえたこれまでの成果や課題を踏まえて、「児童生徒 1 人 1 台の ICT 端末（以下、「1 人 1 台端末」）を活用した「個別最適な学び」と「協働的な学び」の目指すべき姿、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現のために必要となる ICT 機器とその整備の在り方、校務のデジタル化に必要な環境整備の在り方、1 人 1 台端末の活用支援体制やデジタル教材等の整備の在り方など、検討すべき多くの論点が存在している（下線は筆者）」と記されているが、「個別最適な学び」の実現は多くの教科において図られつつあるように思われた。

## 2. ICT を活用した協働的な学びの実現

では、ICT を活用して協働的な学習活動はどのように進められているのであろうか。A3 の語りからは、中学校の英語科の授業において、ペアでスピーキングし合う設定を設け、動画撮影が可能なタブレットを操作して、スピーキングの様子を撮影し合っていた。自分のスピーキングの様子を即時的に見直し、改善点に気づく機会には確かにあまり多くはないであろう。ペアになった友達からもアドバイスをもらって、互いの良い点や改善点をスクリーンショットを取って書き込みながら、また撮り直してさらに上達を目指すという、タブレットの操作性を十分に生かした協働的な学びに取り組んでいた。B3 の語りからは、中学校の社会科の授業において、課題をプロジェクターに投影して、グループでタブレットを見ながら話し合い課題解決を行っていた。その際、関連教材のリンクを貼っておくことで、インターネットで検索したり、これまで学習したことがポートフォリオとして残っているので参照したり、多岐にわたる情報をリアルタイムで活用しながら、グループで協力し合って主体的に話し合いが行われていたことが分かる。C3 の語りからは、高等学校の数学科の授業において、課題を提示しデジタルノートに 2 人一組で話し合いながら記述式で回答を考えさせている。問題解決の過程をリアルタイムで画面に映し出し、どうすれば解決に至るのかを問いかけ、意見を出し合い協働的に学ぶ学習活動を行っていた。上述したように、教科を越えて ICT を活用した即時性や双方向性が、「協働的な学び」を促進するメリットとして挙げられていた。

「経済財政運営と改革の基本方針 2022 新しい資本主義へ―課題解決を成長のエンジンに変え、持続可能な経済を実現―」（内閣府，2022）では、「第 4 章

の5. 経済社会の活力を支える教育・研究活動の推進」において、「多様な子供たちの特性や少子化など地域の実情等を踏まえ、誰一人取り残さず、可能性を最大限に引き出す学びを通じ、個人と社会全体の Well-being の向上を目指す。このため、コロナ禍を契機に進展した教育 DX におけるリアルとデジタルの最適な組合せの観点も踏まえつつ、あるべき資源配分の方角性を次期教育振興基本計画において示す。人と人の触れ合いも大事にしながら、1人1台端末環境を前提として、自分のペースで試行錯誤できる「個別最適な学び」と「協働的な学び」の具体化を早急に実現する。その際、教育 DX と連動した教育のハード・ソフト・人材の一体的改革を、家庭環境、学習環境の格差防止や個人情報保護、教師の勤務実態や働き方改革の進捗状況、教師不足解消に留意しながら、総合的に推進する。発達段階も踏まえつつ、同一の年齢・内容・教材等の前提に過度にとらわれず、全ての学校段階において、探究・STEAM・起業家教育等の抜本強化を図る（下線は筆者）」と提言されており、個と全体の Well-being の向上を目指して人と人の触れ合いを大事にした「協働的な学び」の実現も多くの教科において図られつつあるように思われた。

### 3. ICT を活用した持続可能な教育実習に向けた課題

上述したように、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の実現のメリットが挙げられていた一方で、中・高等学校の英語科、社会科、数学科の全ての授業においてデメリットも挙げられていた。以下では、「ICT を活用した持続可能な教育実習に向けた課題」として検討を行いたい。まず生徒にとってのデメリットとしては、英語の単語や語彙などを鉛筆でノートに書くように繰り返し書いて覚えることが少ない (A4)、視覚的に覚えることが多く学習した内容が記憶深く刻み込まれない (A4)、インターネットで検索して解答を得ることができるため深く理解することができない (B4)、等が挙げられている。またネットに繋がらないなどの通信環境のトラブルや、エラーメッセージが出て正常に起動しないなどの機器のトラブル (C4) もしばしば起きていたことが分かる。さらに教育実習生の立場からは、準備が大変であること (B4)、不具合が起きたときに自分で修復する操作を習得しなくてはならないこと (C4)、等のデメリットも発現している。こうしたデメリットも含みつつ、コロナ禍は ICT を活用した教育を後押ししてきた。中高生の生徒たちや教育実習生自身も含め、彼らはインターネットやパソコンに馴染みのあるデジタルネイティブ世代であり (B1)、教育の変革の流れは必然とも言えよう。コロナ禍2年目の教育実習生の語りからは、英語科、社会科、数学科

の全ての教科で教育実習生にも ICT を活用することのできる力量が問われ、ICTに係る様々な技術を修得することの必要性を感じていた。そして ICT の活用という新たな流れに不適応な状況に直面した時に、積極的かつ肯定的に適切な対処法を模索し、自分自身の力で新たな途を切り開いていく力＝「レジリエンス (resilience) (本郷, 2015)」を身に付けていったことが分かる。こうした点を踏まえ、今後の「持続可能な教育実習に向けた課題」としては、大学における教職プログラムの中で、ICTを活用した新たな学校教育に対応した教育実習の内容・方法を身につけることのできる実践的な授業をより強化していく必要があると思われる。その際、ICTのハイテクにのみ目を向けるのではなく負の面にも意識を向けることが必要であり、適宜アナログとデジタルを組み合わせる授業を考案することで、手を使って繰り返し書いて覚えたり、瞬時な理解だけではなくじっくりと深い理解を促したりする手立てができる能力の育成が必要であろう。教育実習で不安を抱かないように ICT のハードやアプリの基本操作を習得することは前提であるがそれだけに時間を要するのではなく、ICTを活用した自己選択・自己決定を促す「個別最適な学び」や、ICTを活用して多岐にわたる情報をリアルタイムで活用しながらスムーズに協働学習を促す「協働的な学び」の実現のために、ICTだからこそできる幅広い授業が効果的に展開できるように、メリットである双方向性や即時性を活かした授業及び家庭学習のサポートも視野に入れた授業設計が立てられる能力の育成も重要な課題となろう。さらに教育界全体としても、近年、社会では働き方改革が加速している中、ブラックな職場であるという理由で教員を希望する学生が少なくなっている現状がある。文部科学省の GIGA スクール構想で ICT 化や学校 DX が進むことによって、未来を担う生徒たちの教育の質が向上するとともに、教員の授業や公務の効率化をサポートする環境整備がより一層進むことを期待したい。

以上より、コロナ禍は過ぎ去るであろうというわれわれの期待に反して共生していく途を模索していくことになったが、このようなウイズコロナ時代における教育実習の実質を明らかにしていくことで、本学の教職プログラムの中でも ICT を活用した新たな学校教育に対応した教育実習の内容・方法をフォローアップしていく、教職プログラムの再構築や支援システムの具体的な検討に繋がるため、今後も質的・個別的な様相を明らかにするエビデンスに基づく地道な実践的研究を継続していきたいと考えている。

## 文献

- 樋口耕一 2004 テキスト型データの計量的分析—2つのアプローチの峻別と統合— 理論と方法 19, 101-115.
- 樋口耕一 2014 社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して— ナカニシヤ出版
- 本郷一夫 2015 人との関係を通して育つレジリエンス 特別支援研究 全日本特別支援教育連盟 8, 2-7.
- 小林力 2021 コロナ禍からの教育実習の在り方に関する研究 神奈川大学心理・教育研究論集, 49, 29-50.
- 文部科学省 2019 平成30年度以降の学校におけるICT環境の整備方針について  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1399908\\_01\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/12/26/1399908_01_3.pdf) (2023.7.1 閲覧).
- 文部科学省 2022 GIGA スクール構想に基づく1人1台端末環境下でのコンピュータ教室の在り方について  
<https://www.mext.go.jp/content/000207291.pdf> (2023.5.11 閲覧).
- 文部科学省 2023 学校におけるICT環境の整備方針について  
[https://www.mext.go.jp/content/20230116-mxt\\_shuukyo01-000003278\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230116-mxt_shuukyo01-000003278_001.pdf) (2023.8.22 閲覧).
- 内閣府 2022 経済財政運営と改革の基本方針2022 新しい資本主義へ—課題解決を成長のエンジンに変え持続可能な経済を実現—  
[https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/honebuto/2022/2022\\_basicpolicies\\_ ja.pdf](https://www5.cao.go.jp/keizai-shimon/kaigi/cabinet/honebuto/2022/2022_basicpolicies_ ja.pdf) (2023.8.12 閲覧).
- 櫻田裕美子 2022 コロナ禍における教育十種に関する一考察 別府大学紀要, 63, 57-71.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2015 教育実習前後の女子大生の認知と心理の変化: 教員養成の質を高めるための現状分析と課題 津田塾大学紀要, 47, 53-71.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2016 教育実習前後の女子大生の不安要因とその心理的介入に向けた予備的研究 津田塾大学紀要, 48, 49-61.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・田爪宏二 2019 女子大生の教育実習におけるストレスの要因とストレス反応についての縦断的分析 津田塾大学紀要, 51, 121-135.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子・田爪宏二 2020 女子大学生の教育実習における教師効力感と不安についての分析 津田塾大学紀要, 52, 59-72.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子・田爪宏二 2021 女子大学生の教育実習における教師効力感と実習不安に対するメンタライゼーション能力の影響 津田塾大学紀要, 53, 45-57.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美・牛島順子 2023 コロナ禍における教育実習の諸問題と持続可能な教育実習に向けた課題の実践的検討 津田塾大学紀要, 57, 73-88.



立教大学教職課程 2022 COVID-19 下における教職課程委員の取り組み—2022 年度のオンライン授業を振り返って— 立教大学教職課程, 37, 53-65.

吉村麻奈美・高垣マユミ 2017 女子大生の教育実習にまつわる不安: ストレッサーおよび不安事項の詳細な検討 津田塾大学紀要, 49, 49-61.

吉村麻奈美・高垣マユミ 2018 女子大生の教育実習にまつわる不安: 不安軽減を図る心理的介入 津田塾大学紀要, 50, 95-112.

吉村麻奈美・高垣マユミ・牛島順子 2022 女子大学生の教育実習にまつわる不安: 面接のテキスト分析より 津田塾大学紀要, 54, 111-124.