

# 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

高 垣 マユミ  
吉 村 麻奈美  
牛 島 順 子

## 問題と目的

### 研究の背景

2019年11月に中国で発生した新型コロナウイルス(COVID-19)によるパンデミックは全世界に広がり、わが国でも、2020年2月に政府によって全校閉鎖が指示されるなど甚大な影響を受けた。パンデミック以前の学校生活は一変し、子どもたちは登校できず自宅生活を余儀なくされ、授業のみならず課外活動や学校行事にいたるまで大きな制限を受けた。教育実習については、文部科学省からは柔軟な対応ができるように様々な通知が出され、特別な措置が検討された(2020a, 2020b, 2020c)。このような中で、コロナ禍における教育実習を経験した教育実習生は、どのような困難に直面したのだろうか?教育実習は教員を目指す学生にとって学校現場を直接体験できる貴重な機会であるため、今後も「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、コロナ禍での状況を踏まえた新たな課題を検討していくことが極めて重要であろう。

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こがうかがわれた。さらに、ストレス者としての「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み、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、見てきたように、筆者らが行ってきた2015年から2022年までの8年間にわたる継続的研究では、コロナ禍の教育実習に焦点を当てた研究には着手していない。コロナ禍にある今、まさにその具体的な実態を探るべき時期であると考えた。コロナ禍における教育実習に着目した先行研究を概観すると数が少ないが、例を挙げると、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。

そこで本研究では、2020年のコロナ禍の初年度における教育実習に注目し、教育実習生たちはどのような問題に直面し、生じた問題をどのように乗り越えたのか、さらにはそれらの取り組みの中で新たに見いだされた課題はいかなるものなのか、等をインタビューデータから抽出し、詳細な質的・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2020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(逐語録作成やテータ分析、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 2020 年 9 月から 10 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 (学習面について)
2	質問 1. に対処するために取り組んだこと
3	コロナ禍における教育実習で大変だったこと (生活面について)
4	質問 3. に対処するために取り組んだこと

### 結果

以下、インタビューによって得られた語りから抜粋したものを表 2～4 にまとめる。

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 (学習面について) ◎	A1: ◎コロナ以前に予定していた担当授業数や授業範囲からの大幅な変更があったため、授業をすることができるかとても不安でした。アクティブラーニングの要素を取り入れた授業を想定していましたが、感染防止の東京都のガイドラインに沿った授業を行うことになったため、グループワークや話し合い活動ができなくなりました。
2. 質問 1. に対処するために取り組んだこと ⇒	A2: ⇒状況に合わせて、事前に想定して用意していた授業を変えました。グループワークを中心とした授業を計画していましたが、それができないと分かったときに、隣同士で話し合うとか一人で活動させたりしました。自分の力で、「本質を変えずに形を変える」という対応ができるようになって、ずいぶん力がついたと感じました。

	<p>A3：◎授業時間が45分に短縮されて、説明や資料配布の時間を除くと、40分弱で授業をすることになりました。1回の授業内で扱う内容には変わりがなく、教える内容が多かったこともあり、とても不安でした。生徒全員の名前を覚えるのもやっとなので、マスクをしているので目の表情だけで特徴をつかんだり、理解度を推測したりするのに、とても苦勞しました。</p> <p>A4：⇒生徒はマスクをしているので、発言が聞き取りにくく、質問してもなかなか反応が返ってこなかったもので、こちらから積極的に関わるように、壇上から降りて話しかけたり、小さなささやきを聞き逃さないようにしました。そうするうちに、次第に生徒たちが授業に協力的になってくれて嬉しかったです。また私自身もマスクをしているので、生徒が「実習生の授業は不安」と感じないように、堂々と話すことを心掛けました。マスクをしているので、いつもより大きな声を出すこと、早口にならないこと、間をとることを意識しました。</p> <p>教師の話す時間が短くされてしまった分、説明は短く簡潔に分かりやすくするように心掛けました。そのような説明ができるようになると、明らかに生徒が考える時間が増え、私が長く説明しなくても生徒たちが自分たちで考えてくれるようになりました。苦勞も多かったけれどその分楽しさが倍に感じました。</p>
<p>3. コロナ禍における教育実習で大変だったこと(生活面について)</p> <p>◎</p>	<p>A5：◎イレギュラーな状況下での実習ということもあり、学校側、先生方も手探りの状態でした。給食は無言で班にならずに食べるという決まりがあり、生徒と話をする時間が取れませんでした。完全下校時刻が午後5時に前倒しになり、部活動の見学ができなかったことがとても残念でした。</p> <p>A6：⇒給食や部活の代わりに、休み時間や掃除の時間に、一定の距離を取りながらも、生徒をずっと観察していて、チャンスが少ない中でも、話しかけられそうな機会があれば積極的にどんどん生徒に話しかけていくうちに、少しですがコミュニケーションを図れるようになりました。</p>

<p>4. 質問 1.                  に対処するために取り組んだこと                  ⇒</p>	<p>A7: ◎分散登校が続いたので、クラスの半分しか登校してこないため、かかわる時間がとにかく少なく、あまり物理的に近づけないので、どのようにコミュニケーションを取っていくかを常に考えていて、深い関係性を築けないことが不安でした。</p> <p>A8: ⇒ノートやプリントを集めた時に、最初は教科の内容についてのアドバイスをしていたのですが、次第に、「今日は、〇〇頑張ってたね。」「〇〇委員、お疲れさまでした。」などと、日常生活のことを書き込むようになっていって、しっかり見ているよということを書いたら、生徒もそれに応えてたくさん日常生活のことを書いてくれるようになり、交換日記のようになりました。実際にあまり話ができないからこそ、忘れられない思い出になりました。</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 (学習面について)</p>	<p>B1: ◎指導案の作成や授業計画にあたって、他の先生の授業を一度も見学できなかったことが残念でした。私が実習に行った時期は、新規感染者数が多かったため、ペアワークも机を向かい合わせることも禁じられていたため、グループワークを行うことができなかったのが残念でした。</p>
<p>◎</p> <p>2. 質問 1.                  に対処するために取り組んだこと                  ⇒</p>	<p>B2: ⇒指導案作成や授業計画については、オンライン授業にでも使えるウェブサイト (社会科なので国会の HP 等) をブックマークに登録して工夫しました。おかげで、途中授業内容が変更になって対面でのペアワークができなくなっても、オンライン授業で資料が見やすく楽しく取り組む授業づくりへとスムーズに移行することができました。オンライン授業はやってみると、全員の様子や表情が画面上でくっきりと映し出されて、理解しているとか、楽しそうとか、生き生きしているとか、眠そうとか、退屈そうとか、わからなそうとか、他のことをしているとか、一目で分かったのが教えやすかったです。</p>

	<p><b>B3:</b> ◎「クラスターを発生させてはならない」「こんな状況下でも受け入れてくださる先生方に迷惑をかけてはならない」というプレッシャーから、初めのうちはガチガチ緊張してしまい、指導教員の先生から「そんなに緊張しなくても大丈夫だよ」と諭されてしまいました。マスクをしながら授業を行う必要があったため、自然な話し方ができず、機械的な言動になってしまいました。</p> <p><b>B4:</b> ⇒私の場合、周囲に合わせようと自らを無理やり押し込んで疲弊しまう節があったので、先生方からリラックスするように声をかけていただいたことで、自分が今まで学んできたことを授業で発揮できればいいのだと、教師としてふるまう「コツ」を学びました。マスクをしながらの授業中の発声は、大学での模擬授業の倍の音量を出すつもりで望みました。どのくらいの声の大きさなら最後席の生徒まで聞こえるのか確認するため、授業前に「一番後ろの席の人、先生の声聞こえていますか?」とたびたび訊いていました。</p>
<p>3. コロナ禍における教育実習で大変だったこと(生活面について)</p> <p>◎</p> <p>4. 質問1. に対処するために取り組んだこと</p> <p>⇒</p>	<p><b>B5:</b> ◎清掃の時間は、消毒する物が多く先生方は大変だなと思いました。教室だけではなく、定期的に換気を行ったり、入り口の扉をアルコールウェットティッシュで消毒したりするなど、感染防止対策を行っていました。生徒全員、教員全員の体温を毎日記録してチェックすることも行っていました。なにより、一番不安だったのは自分の体調管理でした。毎日の検温でドキドキしていました。飲食時以外はマスクの着用、マスクの清潔さを保つため、マスクの予備を持ち歩いていました。生徒との距離感をつかめず、遠慮がちに接していたため、生徒との関係性を作ることに自信がなくなっていました。</p>

	<p><b>B6</b>：⇒マスクをつけている中でも笑顔であることが分かるように表情を常に大きく作ることを心がける日々でしたが、その生活にもだんだんと慣れていく自分をうれしく感じました。生徒の自分に対する態度も、日に日に慣れて笑顔を向けてくれることが多くなりました。この変化に喜びを感じ、教師の素晴らしさの1つを実感できました。生徒たちに対する態度や話し方、距離感などをたくさん吸収し、実習が進むにつれて体感することが多くあり、教師へと一歩ずつ近づいている自信につながりました。</p> <p><b>B7</b>：⇒HR担当のクラスでは、休校期間中にSNSでコミュニティが形成されていました。対面ではなくても生徒たちが自主的にコミュニティを作っていることに安心した一面もありました。クラスの輪に馴染めていないように見えた生徒に、「調子はどう？」などと少し会話をして様子を度々見守っていました。最後に「先生に声をかけていただいたおかげで、楽しく過ごせるようになりました」という言葉ももらって、とても嬉しく感じるとともに、忘れられない思い出になりました。</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
<p>1. コロナ禍における教育実習で大変だったこと(学習面について)</p> <p>◎</p>	<p><b>C1</b>：◎大学ではICTを活用した授業づくりを学習したので、実習先でもICTを活用した授業を展開しました。思ったよりICT導入が進んでいませんでした。「映像が流れない」「プロジェクターに映らない」「授業用PCにスライドのデータを送ることができない(容量オーバー)」というトラブルの連続でした。ICTに甘えず、板書でも展開できる授業を想定しておく必要があったと反省しました。</p>

<p>2. 質問 1. に対処する ために取り 組んだこと ⇒</p>	<p>C2: ⇒対面が制限されていたため、一人一台のPCと中央の共有モニターがあることは事前にうかがっていたので、PCはフルに活用できるような授業を意識しました。基本的にPC画面に資料を映し、内容を説明しました。言葉だけでは理解できない生徒のために、学習の理解の補助にイラストや視覚化された情報を与えることを心がけました。見てワクワクする、楽しそうと感じてもらう事も大切だと考えて工夫しました。PCのトラブルも多く、私が生徒の代わりにキーボードを代わりに打ってあげるなどして対応しました。生徒との接触を含むやり取りは不可欠だったため、生徒の反応を見ながら個別に対応しました。質問等のある生徒には、手を挙げてもらい一歩後ろから話を聞き、状況に応じて対応しました。教室の換気、授業後のPCの消毒作業は必ず行いました。</p> <p>コミュニケーションを取るために、理解度確認用の問題は対面でプリントを配布・収集するのではなく、Googleフォームで解く形としました。生徒たちにはGoogleフォームでの問題回答だけではなく、一緒に感想も送信してもらいました。生徒たちの感想に、「資料が見やすかった」「資料を見て作業するのが楽しかった」「分かりやすかった」という言葉には感動しました。色々な感想をくれた生徒たちに力をもらいました。</p>
<p>3. コロナ禍 における教 育実習で大 変だったこ と(生活面 について) ◎</p>	<p>C3: ◎生徒となかなかコミュニケーションがとれなくて、なかなか名前を覚えられないまま最終日を迎えてしまいました。部活動でのかかわりを楽しみにしていたのですが、ホームルーム後に教室に長く留まることが許されていないためかありませんでした。登校はスクールバスだったのですが、スクールバス内で生徒たちが大きな声で話さないように、コロナ対策の決まり事の見本になるように心がけました。</p>
<p>4. 質問 1. に対処する ために取り 組んだこと ⇒</p>	<p>C4: ⇒マスクをつけていたので、表情の作り方、言葉使いに気をつけました。それまで誰かしらがお休みしていたクラスが、最終日に全員揃っていたことがとても嬉しく、頑張った教育実習を認めてもらったように私には感じられました。私の頑張りをそのまま素直に受け入れてくれる生徒がいることの</p>

喜びはとても素晴らしいものでした。どの生徒も可愛いと感じられた自分は、教師という仕事がとても合うように感じました。

## 考察

既に述べたように、教育実習は教員を目指す学生にとって、学校現場を直接体験できる貴重な機会である。教育実習の意義は、「教職に対する構え及び教授方法・技術の修得」と「教育現場の実践状況の理解」に分けられる。前者は、教職の意義や役割を知り教員としての姿勢について学ぶこと（教職に対する構え）に加え、実際に児童・生徒の前に立って指導することや、現職教員の授業実践を観察することを通して、教科指導の専門的知識や技術を身に付ける（教授方法・技術の修得）ことである。後者は、様々な個性をもつ児童・生徒への関わりや、直接児童・生徒には関わらない多くの仕事があることなど、学校現場の現実を理解することである（米沢2007）。教育実習において学生は、生身の児童・生徒と向き合う中で自分の予想しないような反応が返ってきたり、学習計画通りに授業が進まなかったりすることに直面する。自身の課題や弱点に気付いていく経験が、学生自らが教職への適正や進路を考える貴重な機会となるのである（中央教育審議会2006）。

しかしながら、コロナ禍の初年度となる2020年度の教育実習では、3密（密集すること・密接すること・密閉すること）を避け、行動が制限されるという、新しい学校生活の様式の中で実施されることとなった。こうした流れを踏まえ、本研究では、2020年のコロナ禍の初年度における教育実習に注目し、教育実習生たちはどのような問題に直面し、生じた問題をどのように乗り越えたのか、さらにはそれらの取り組みの中で新たに見いだされた課題はいかなるものなのか、等をインタビューデータから抽出し、詳細な質的・個別的な様相を明らかにし、エビデンスを収集することを試みた。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、半構造化インタビューを行い、インタビューにおける語りを、「対自己・対人・対物事」の視点から分析した結果、「コロナ禍における教育実習」の取り組みの実際や問題点が浮き彫りにされた。これらの視点は、過去・現在・未来と「持続可能な教育実習」に向けた課題の模索として、今後の支援の可能性を検討する際に適切であると考え採用することとした。

## 1. 対自己の視点からの分析

### 1-1. コロナ禍における教育実習の問題

#### 負担感の増大、効力感の低下

A1、B1の語りからは、コロナ禍の教育実習では、「いま・ここ」で起きている授業中のできごとは、事前準備では通用しないことを示している。実習前から計画していた、クラス全体を動かしてのアクティブラーニングのゲームや、問題解決型の班活動ができず、常に臨機応変な指導案の変更が求められたため、授業が盛り上がり、十分な学習効果も得られず、負担感が増大し、効力感を低下させ、不安になり、自信を失っていったことが分かる。

### 1-2. 持続可能な教育実習に向けた課題の模索

#### カリキュラム(指導案)を柔軟に変更するスキル

上述したように、コロナ禍の新規な環境では、想定していた事前準備がほとんど通用せず、アクティブラーニングができないため思うように授業ができず、負担感が増大し、効力感を低下させ、不安や自信のなさにつながっていった様子を読み取れる。しかし、A2、B2の語りを見ると、こうした想定外の経験を通してこそ、「本質を変えずに形を変える対応ができた」と語っているように、自分の授業の指導力を改めて相対的に考える機会が生み出されたことが分かる。こうした機会があったからこそ、同じ内容を工夫して、隣同士で話し合ったり、一人で活動させたりするなど、生徒の状況を見ながら試行錯誤で「いま・ここ」で考え得る対処法を生み出し、指導案を柔軟に変更するスキルを身に付けることができたのではないだろうか。想定外の事態においても指導案を本質を変えずに柔軟に変更する、というスキルは、持続可能な教育実習に向けた課題へと繋げていくことが可能であろう。

#### 観察する・説明するスキル

A4、A6、B4、B6の語りからは、生徒たちは全員がマスクをしているために、生徒の顔の特徴がつかみづらく、目の表情のみで生徒の理解度、心理的変化などを把握しなくてはならなかったため、これまで以上に生徒を凝視して、見える範囲の中で、目の表情に注目しながら注意深く観察するスキルを身に付けたことが分かる。

また、一斉授業の際に教師が発言したり説明したりする時間を最小限にすることが求められたため、試行錯誤の上、冗長ではなくより精緻化された説

明の仕方を工夫したことが読み取れる。さらに、傍線部からは、マスクを着けていても笑顔でいることがわかるように心掛けたり、聞こえやすいように大きな声で話す、早口にならない、間を取るなどに気をつけ、大きな動作でノンバーバルコミュニケーションによって理解を深めたりする中で、制限された環境下にあったからこそ、授業の限られた時間内における説明力・表現力の効果的なスキルを磨くことができた、という点でも意義があったのではないだろうか。こうした学びの機会は、「制約の中での授業得御通して、自己理解を深め、新たな自分を発見し、主体性を身につける」という持続可能な教育実習に向けた課題につながると考えられる。

## 2. 対人の視点からの分析

### 2-1. コロナ禍における教育実習の問題

#### 3密の制限下での対人関係

A5、A7、B5、C3の語りからは、3密の環境下で、教育実習生は生徒との関係性を構築するために、様々な制約を受けたことが分かった。給食は、班にせずマスクを外したら黙食という規則があるために、生徒と会話する時間が取れない。部活は、学校内に長くとどまることを禁止されて放課後は帰宅するため生徒と接する時間は極端に少ない。掃除も、同じ空間にいても物理的に近づけない。さらに部分登校のために、生徒の半分は教室、半分は自宅からオンライン授業というイレギュラーな環境で、教室という空間で生徒全員と対面することはかなわなかった。「対面で会話を通した形式」がかなわず、全体的な対応も個人的な対応も困難な状況であったため、関係性を築くことに負担があったことが伝わってくる。

### 2-2. 持続可能な教育実習に向けた課題の模索

#### 生徒との関係性の構築

A8、C2の語りでは、「対面で会話を通した形式でのやりとり」が困難な状況下において、「ノートによる会話を通した形式でのやりとり」「Google フォームを通した形式でのやりとり」で生徒との関係性を構築する、という新たな形を模索したことが明らかになった。具体的には、授業後に毎回ノート、あるいはGoogle フォームを提出させ、教科内容の質問や勉強法に答えることに力を注いでいるうちに、徐々に生活面での体験談や会話に発展していったことが分かる。パンデミック以前のノートの添削では見られなかった

ようなレベルの誠実で熱意のあるやりとりが必死でなされたことが伝わってきた。コロナ禍でのこうしたノートや Google フォームなどの記述形式の会話のやりとりは、記述による限界を含みつつも、生徒との関係性を構築するための持続可能な課題の可能性を広げるものと考えられる。

### 3. 対物事の視点からの分析

#### 3-1. コロナ禍における教育実習の問題

##### コロナ禍で求められる教育環境への対応

B3、B5の語りでは、教育実習生は、自分自身の感染が最も不安であり体調管理に最新の注意が払われていたことが分かる。3密の教育環境が余儀なくされたことから、学校現場の先生方は、毎朝生徒の体調をチェックする、教室を含む学校内のあらゆる場所を消毒する、学校の敷地内の全ての換気を心がける、といった諸々の新たな仕事が増え、慣れないながらもそれらを補助する教育実習生にも大きな負担がもたらされていることが分かる。また、学校現場ではオンライン授業を日常的に活用しており、日々の授業でICTを活用することのできる即戦力が教育実習生にも問われていることから、ICTに係る技術を修得することの必要性を痛感していることもうかがえた。

#### 3-2. 持続可能な教育実習に向けた課題の模索

##### ICT・オンライン授業の活用

B2、C1、C2の語りより、コロナ禍では、オンラインでの授業が大きく前進し、日常的に活用していた。オンライン授業では、対面で制限されていたことが一部再現可能であった。マスクをつけないため顔と名前が一致すること、やりとりしている時に声が明確に聞こえること、今だれが発言しているのかが分かりやすいこと、全員の学習中の様子や表情が画面上でくっきりと映し出されて、一目で分かってしまう（理解している、楽しそう、生き生きしている、眠そう、退屈そう、わからなそう、他のことをしている等）ので集中力が増すこと、提示している資料が見やすいことなど、オンラインならではのメリットもあることが明らかにされた。むしろ対面では行き届かなかったことが明らかにされるという実用性の高さが、オンライン授業における学習支援の特徴といえるのではないだろうか。

B7の語りより、パンデミック以前に、すでに生徒たちは、PCやスマホやタブレットを利用してのインターネットによるラインやSNSなどの双方向

性のコミュニケーションを盛んに行っているという現状がある。学校教育においてもこうした技術革新を取り入れ、ICTと付き合っていく必要性が増している。今後の持続可能な教育実習に向けた課題としては、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ていることから、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・方法を転換していくフォローアップシステムを検討していく必要があるであろう。

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、ウイズコロナ時代に突入し、共生していく途を模索していくことになった。上記における教育実習生たちの語りから浮き彫りにされたものは、コロナ禍により新たに発生したものばかりではなく、実はこれまでの教育実習における問題点として見え隠れしていた潜在的なものが、顕在化しただけなのではないかと思う。教育実習生たちは、各々の実習校においてコロナ禍というこれまでに経験したこともない新奇な環境の中で、自分たちなりに「よく乗り越えられた」「力がついた」「忘れられない思い出になった」「苦労も多かったけれどその分楽しさが倍に感じられた」など、模索しながらも積極的にかつ肯定的に関わっていたのが印象的であり、自らの教職への適性や進路を考える貴重な機会となっていた。

「オンラインか対面か」という形式的な違いではなく、いずれの実習生の場合においても、対面的なかかわりが制限された「いま・ここ」で、教育実習生と生徒が一体となって、どの方法を採用してその方向性に向かうかを決定しながら進めていく経験は貴重であったのではないだろうか。コロナ禍初年度の教育実習という不安な状況下で、不適応や困難な状況に直面した時に、そこから適切な対処法を考え出し、自分自身の力で立ち上がり、新たな途を切り開いていくという力、「レジリエンス(本郷, 2015)」を身に付ける有効な機会であったと解釈することもできるのではないだろうか。

こうした質的・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の蓄積が、今後のコロナ禍における教育実習の実質を明らかにし、教育実習指導をはじめとする本学の教職プログラムの構築や、教育実習生を取り巻く支援システムそのものの質を高めることにつながると考えている。

## 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 2020a 教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について(通知)
- 文部科学省 2020b 令和2年度における教育実習の実施に当たっての留意事項について(通知)
- 文部科学省 2020c 令和2年度における教育実習の実施期間の弾力化について(通知)
- 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 57. 津田塾大学紀要, 53, 45-57.
- 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)
- 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.
- 米沢崇 2007 学部生から見た教育実習の意義に関する一考察—数量的分析及び質的分析を通して— 広島大学大学院教育学研究科紀要 1, 67-76.
- 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.