

教育実習受入教員からみた教育実習生の資質・能力の課題 —教師に共通的に求められる資質・能力の観点から—

Challenges in Student Teachers' Competencies as Perceived by Mentor Teachers:
From the Perspective of Competencies Commonly Required of Teachers

宇田 響*
Hibiki UDA

Abstract

This study investigated the challenges in student teachers' competencies as perceived by mentor teachers at the end of teaching practicum. A questionnaire survey was conducted with 88 mentor teachers, and the analysis was organized around five domains of competencies commonly required of teachers. The findings can be summarized in five key areas. First, within fundamental qualities, a sense of mission and responsibility as a teacher remained a considerable challenge, with additional difficulties identified in initiative, crisis management awareness, and ethical mindset. By contrast, collaboration with colleagues was assessed as relatively less problematic. Second, in instructional skills, persistent challenges were evident across lesson goal setting, lesson development, questioning and explanation, use of teaching materials, and assessment of learning, underscoring the importance of systematic preparation. Third, in student guidance, classroom management emerged as the most critical issue, accompanied by concerns in life guidance, understanding pupils, and listening to pupils' voices, whereas building trust with pupils was viewed more positively. Fourth, in responding to children requiring special support, mentor teachers noted difficulties in collaborating with in-school support systems and providing reasonable accommodations, together with challenges in creating inclusive classrooms, attending to diverse learners, and understanding disabilities. Fifth, in ICT and educational data use, teaching information ethics and promoting collaborative learning were reported as problematic, while ICT use for preparation, administration, and classroom teaching was more positively evaluated. These findings highlight significant implications for strengthening university-based teacher education programs, particularly in cultivating professional identity, instructional competence, classroom leadership, inclusive practices, and effective ICT utilization.

1. 問題の所在

中央教育審議会（2022）では、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正（令和4年文部科学省告示第115号）」で再整理された「教師に共通的に求められる資質・能力」をふまえ、その内容を「教職に必要な素養」「学習指導」「生徒指導」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」「ICTや情報・教育データの利活用」といった5つの観点から整理している。こうした整理は、「令和の日本型学校教育」を担う教師像を念頭に、変化の激しい教育現場に対応するために必要な資質・能力を明確化したものだといえる。そして、そこで示された資質・能力は、これからの学校教育を支える教員にとって不可欠な基盤であり、大学の教職課程においても計画的に養成することが求められている。その中でも教育実習は、こうした資質・能力を体験的な学びを通して養成できる貴重な機会の一つとして位置づけられている。

先行研究においても、教育実習は実習生の資質・能力の形成に寄与していることが指摘されている。例えば、三島（2008）は、小学校の算数科の授業ビデオを用いた調査をもとに、教育実習を通して授業上の問題を指摘する力や代案を生起する力といった「授業観察力」が高まること等を明らかにしている。また、森下・谷塚・東原（2018）は、大学附属の小学校及び中学校での教育実習において ICT

* くらしき作陽大学健康スポーツ教育学部、助教（Kurashiki Sakuyo University, Faculty of Health and Sports Education, Assistant Professor）

を活用した授業を実施させ、その前後の自己評価を比較した結果、教育実習では情報モラルに関するものを除き、ICT 活用指導力が向上することを明らかにしている。これら一連の先行研究は、教育実習が様々な資質・能力の形成に寄与することを示しており、その意義や効果を理解する上で重要な示唆を与える知見であるといえる。

もっとも、これら一連の先行研究で提示された知見は、いずれも教育実習を行った学生（以下、実習生）の自己評価に基づくものであり、教育実習を受け入れた教員（以下、受入教員）の視点に基づく検討は十分に行われていない。実習生が「形成されている」と認識する資質・能力と、受入教員が認識するそれとは必ずしも一致しない可能性がある。そうした可能性をふまれば、実習生の資質・能力について、受入教員の視点から検討する意義はあると考えられる。

また、先行研究の多くが特定の資質・能力に焦点を当てており、先述した「教職に必要な素養」「学習指導」「生徒指導」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」「ICT や情報・教育データの利活用」といった様々な観点を含めた検討は十分に行われていないという課題もある。

そこで本稿では、受入教員を対象としたアンケート調査の結果をもとに、実習生の「教師に共通的に求められる資質・能力」についての検討を行う。その上で、教育実習修了時点において課題が残されている資質・能力と比較的課題が少ない資質・能力を明らかにする²⁾。これらの検討を通して得られた知見をもとに、大学における教員養成のあり方についての考察を行うこととしたい。

2. 研究の方法

使用するデータは、オンライン調査サービス Freecasy に登録しているモニターを対象に行ったアンケート調査で得られたものである。まず、2025 年 8 月上旬に小学校・中学校・高等学校の教員を抽出することを目的としたスクリーニング調査を行い、その結果をもとに対象者を絞り込んだ。続いて、2025 年 9 月中旬に小学校教諭（指導教諭・講師を含む）のうち、過去 3 年間（2022 年度から 2024 年度）に実習生を受け入れた経験のある教員を対象として、主調査（教育実習生の資質・能力に関する調査）を行った。なお、調査の実施にあたっては、回答者に研究目的、匿名性の確保、調査結果の公表形式等を事前に説明し、同意を得た上で回答する形式をとっている。調査はオンラインで実施し、回答に要する時間は約 10 分であった。

有効回答票数は 88 名であり、全ての設問に回答が得られている。表 1 には、主調査の対象者の属性を示している。以降の分析では、実習生を受け入れた経験のある小学校教諭（指導教諭・講師を含む）88 名のデータをもとに、実習生の「教師に共通的に求められる資質・能力」に関する検討を進めることとする。

表 1 主調査の対象者の属性

性別		
男性（割合）	女性（割合）	
60名（68.2%）	28名（31.8%）	
年齢		
20代（割合）	30代（割合）	40代（割合）
3名（3.4%）	19名（21.6%）	26名（29.5%）
50代（割合）	60代（割合）	
13名（14.8%）	27名（30.7%）	

注：括弧内の%は、性別／年齢についての回答があった者に占める割合。

3. 「教師に共通的に求められる資質・能力」についての分析

本章では、受入教員の視点から、教育実習修了時点において課題が残されている資質・能力と比較的課題が少ない資質・能力を明らかにする。その際には、「教職に必要な素養」「学習指導」「生徒指導」「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」「ICT や情報・教育データの利活用」といっ

た観点ごとに調査結果を整理し、それぞれの資質・能力に関する検討を行いたい。

3-1. 教職に必要な素養

本調査では、「教職に必要な素養」について、教師としての使命感・責任感（授業や活動に責任をもって取り組む力）、倫理観・教育的愛情（児童に誠実に接し、思いやりをもって関わる力）、他教員等との協力・連携力（指導教員や職員と協力して行動する力）、主体性・積極性（課題を自ら見つけ、改善や学びに取り組む力）、危機管理意識（安全に配慮して行動する力、事故やトラブルを防ぐ力）といった5項目を設定した。なお、以降では括弧内の説明を省略し、項目名のみを用いて結果を示していることを記しておきたい（次節以降も同様）。

図1は、「教職に必要な素養」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している³⁾。結果をみると、課題が残っていたという回答（「大きな課題が残っていた」+「ある程度の課題が残っていた」、次節以降も同様）の割合は、「教師としての使命感・責任感」が54.5%と最も高いことがわかる。次いで「主体性・積極性」（47.8%）、「危機管理意識」（46.6%）、「倫理観・教育的愛情」（43.2%）の順で高い割合となっている。一方で、「他教員等との協力・連携力」は29.5%にとどまっており、他の項目に比べて低い割合であった。

これらの結果からは、「教師としての使命感・責任感」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「主体性・積極性」「危機管理意識」「倫理観・教育的愛情」についても、一定の課題が残っていることが確認された。一方で、「他教員等との協力・連携力」については、比較的課題は少ないことが示された。

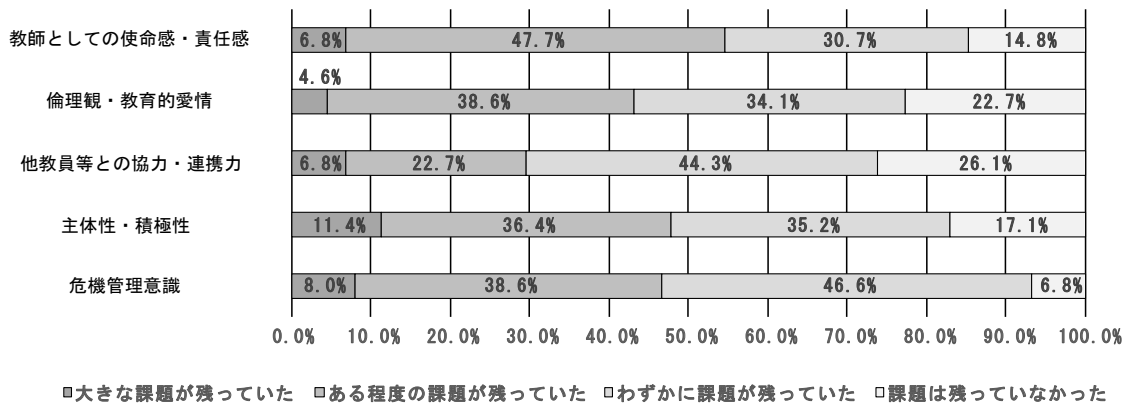


図1 「教職に必要な素養」に関する項目 (N=88)

3-2. 学習指導

本調査では、「学習指導」について、授業目標設定力（学習指導要領や単元に沿って授業の目標を立てる力）、授業展開力（導入・展開・まとめを工夫して授業を進める力）、発問・説明力（児童の理解を促す質問や説明をする力）、教材研究・教材活用力（教材を準備・工夫して効果的に使う力）、学習評価力（児童の理解度を把握し、指導に活かす力）といった5項目を設定した。

図2は、「学習指導」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している。結果をみると、課題が残っていたという回答の割合は、「授業目標設定力」及び「学習評価力」が58.0%と最も高いものの、「授業展開力」（57.9%）、「発問・説明力」（56.9%）、「教材研究・教材活用力」（56.8%）といったように、いずれの項目も同程度となっていることがわかる。

これらの結果からは、「学習指導」に関するものは教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。学習評価や教材研究をはじめ、授業目標の設定、授業展開、発問・説明に至るまでの一連の資質・能力に課題が残されているといえる。

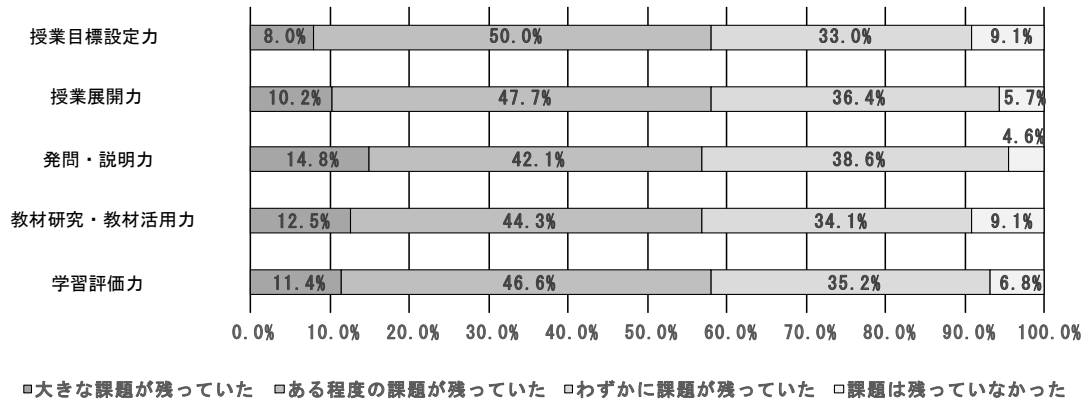


図2 「学習指導」に関する項目 (N=88)

3-3. 生徒指導

本調査では、「生徒指導」について、児童理解力（児童の発達段階や個性を理解する力）、信頼関係形成力（児童と信頼関係を築く力）、集団統率力（学級やグループの活動を円滑に進める力）、生活指導力（日常の習慣や規律を指導する力）、児童の声を聴き取る力（児童の悩みや困りごとに耳を傾ける力）といった5項目を設定した。

図3は、「生徒指導」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している。結果をみると、課題が残っていたという回答の割合は、「集団統率力」が52.3%と最も高いことがわかる。次いで「生活指導力」（45.5%）、「児童理解力」（44.3%）、「児童の声を聴き取る力」（39.8%）の順で高い割合となっている。一方で、「信頼関係形成力」は34.2%にとどまっており、他の項目に比べて低い割合であった。

これらの結果からは、「集団統率力」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「生活指導力」「児童理解力」「児童の声を聴き取る力」についても、一定の課題が残っていることが確認された。一方で、「信頼関係形成力」については、比較的課題は少ないことが示された。

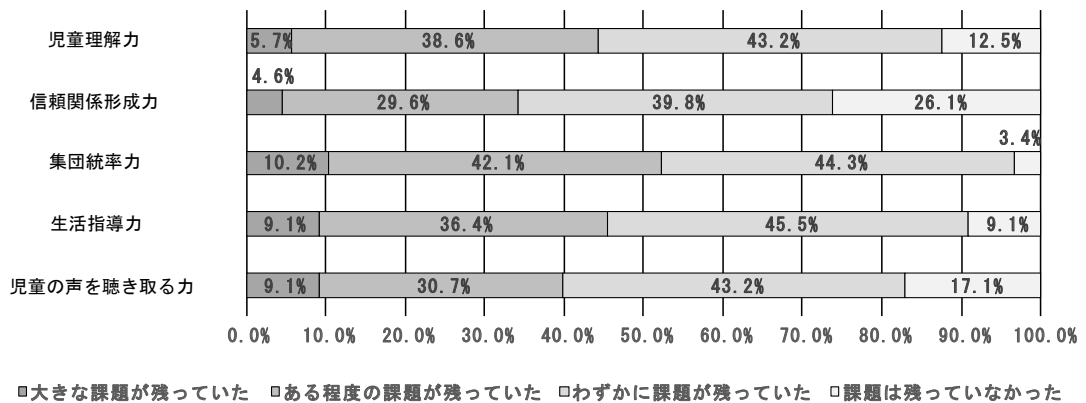


図3 「生徒指導」に関する項目 (N=88)

3-4. 特別な配慮や支援を必要とする子供への対応

本調査では、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」について、障害の特性を理解する力（児童の特性を理解しようとする姿勢）、合理的配慮を実践する力（必要に応じて教材や方法を工夫する力）、インクルーシブな学級づくりを進める力（多様な児童が共に学べる環境をつくる力）、学級内の多様な児童に配慮する力（外国籍や発達の違い等に配慮する力）、校内支援体制と連携する力（特別支援担当や他教員と連携して支援する力）といった5項目を設定した。

図4は、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している。結果をみると、課題が残っていたという回答の割合は、「校内支援体制と連携する力」が56.8%と最も高いものの、「合理的配慮を実践する力」（51.1%）も高くなっていることがわかる。次いで「インクルーシブな学級づくりを進める力」（47.7%）、「学級内の多様な児童に配慮する力」（47.7%）、「障害の特性を理解する力」（45.5%）の順で高い割合となっている。

これらの結果からは、「校内支援体制と連携する力」「合理的配慮を実践する力」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「インクルーシブな学級づくりを進める力」「学級内の多様な児童に配慮する力」「障害の特性を理解する力」についても、一定の課題が残っていることが確認された。

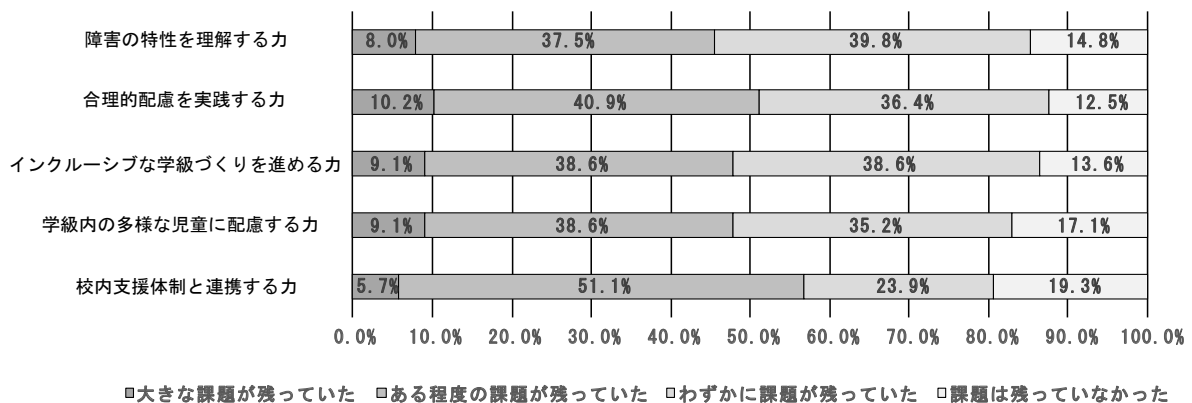


図4 「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」に関する項目 (N=88)

3-5. ICT や情報・教育データの利活用

本調査では、「ICT や情報・教育データの利活用」について、授業にICTを活用する力（端末やデジタル教材を使って授業を行う力）、校務にICTを活用する力（記録や情報共有等にICTを活用する力）、情報モラルを指導する力（児童に適切なICTの使い方を指導する力）、ICTを用いた協働的な学びを促す力（児童同士の協働学習にICTを活用する力）、ICTを活用して授業を準備・支援する力（教材準備や授業支援にICTを活用する力）といった5項目を設定した。

図5は、「ICT や情報・教育データの利活用」に関する5項目について、受入教員が教育実習を受け入れた実習生について、修了時点でどの程度課題が残っていたかを4段階（「大きな課題が残っていた」から「課題は残っていなかった」）で評価した結果を示している。結果をみると、課題が残っていたという回答の割合は、「情報モラルを指導する力」が44.4%と最も高いものの、「ICTを用いた協働的な学びを促す力」（42.0%）も高くなっていることがわかる。一方で、「ICTを活用して授業を準備・支援する力」は37.6%、「校務にICTを活用する力」は35.3%、「授業にICTを活用する力」は34.2%にとどまっており、他の項目に比べて低い割合であった。

これらの結果からは、「情報モラルを指導する力」「ICTを用いた協働的な学びを促す力」は教育

実習を経ても一定の課題が残っていることが明らかになった。一方で、「ICT を活用して授業を準備・支援する力」「校務に ICT を活用する力」「授業に ICT を活用する力」については、比較的課題は少ないことが示された。

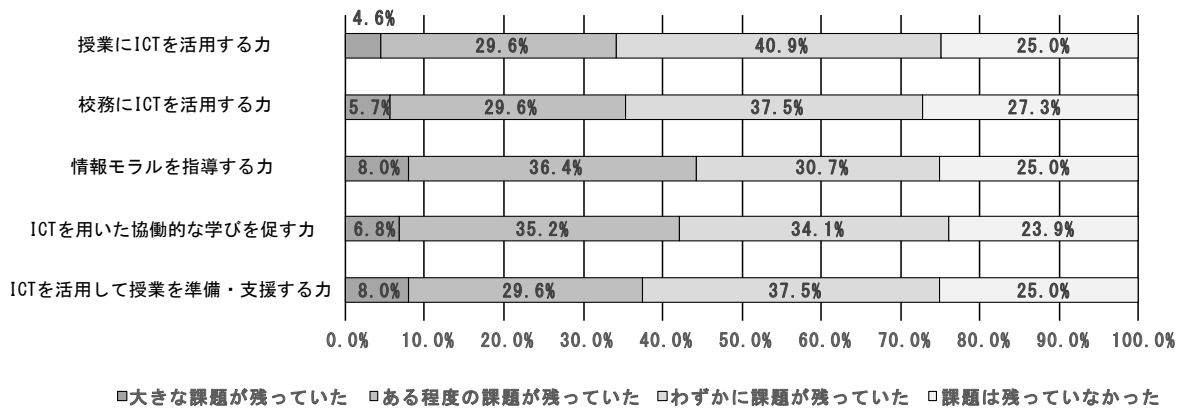


図5 「ICT や情報・教育データの利活用」に関する項目 (N=88)

4. まとめと考察

本稿では、受入教員を対象としたアンケート調査の結果をもとに、教育実習修了時点における実習生の「教師に共通的に求められる資質・能力」の課題の状況についての検討を行った。基礎的な分析から得られた知見は、以下の五つにまとめられる。

第一に、「教職に必要な素養」のうち、「教師としての使命感・責任感」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「主体性・積極性」「危機管理意識」「倫理観・教育的愛情」についても、一定の課題が残っていることが明らかになった。なお、「他教員等との協力・連携力」については、比較的課題は少ないことが示された。

第二に、「学習指導」に関するものは、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。学習評価や教材研究をはじめ、授業目標の設定、授業展開、発問・説明に至るまでの一連の資質・能力に課題が残されていることが確認された。

第三に、「生徒指導」のうち、「集団統率力」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「生活指導力」「児童理解力」「児童の声を聴き取る力」についても、一定の課題が残っていることが明らかになった。なお、「信頼関係形成力」については、比較的課題は少ないことが示された。

第四に、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」のうち、「校内支援体制と連携する力」「合理的配慮を実践する力」は教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。また、「インクルーシブな学級づくりを進める力」「学級内の多様な児童に配慮する力」「障害の特性を理解する力」についても、一定の課題が残っていることが明らかになった。

第五に、「ICT や情報・教育データの利活用」のうち、「情報モラルを指導する力」「ICT を用いた協働的な学びを促す力」は教育実習を経ても一定の課題が残っていることが明らかになった。なお、「ICT を活用して授業を準備・支援する力」「校務に ICT を活用する力」「授業に ICT を活用する力」については、比較的課題は少ないことが示された。

以上のように、複数の資質・能力において教育実習を経ても課題が多く残っている状況にある。本稿では、課題が多く残っていると判断でき、且つ教員としての教育実践に直結する基盤的なものに焦点を当てて考察を行うこととしたい。具体的には、「教職に必要な素養」の「教師としての使命感・責任感」、「学習指導」の「学習評価力」「教材研究・教材活用力」、「生徒指導」の「集団統率力」、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」の「校内支援体制と連携する力」に焦点を当てて考

察を進めたい。

まず、「教職に必要な素養」の「教師としての使命感・責任感」は、教育者としての職業的アイデンティティに直結する基盤的なものであるが、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。使命感や責任感は、単なる知識や技能の習得に比べて時間をかけて形成される性質を持つため、短期間の実習経験だけで十分に培うことは難しい。そのため、例えば現職教員による講話や事例研究、さらには教育現場の多様な実践を知る機会を取り入れることで、教職の社会的意義を自覚させる仕組みが求められる。これらの学習機会を教職課程に体系的に組み込むことは、実習経験と相まって、使命感・責任感の形成を促進すると考えられる。

次に、「学習指導」の「学習評価力」「教材研究・教材活用力」は、授業の質を大きく左右する極めて重要な資質・能力であるが、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。実習生は、限られた準備期間と授業時間の中で成果を求められるため、教材研究や評価の方法を深める時間的余裕が十分に確保されにくい。こうした事情を前提にすると、大学においては模擬授業、教材研究等を段階的に位置づけ、授業準備から振り返りまでを一貫して学ばせることが重要だと考える。特に学習評価については、ルーブリック評価やパフォーマンス評価、ポートフォリオ評価等の多様な手法を経験的に習得させることが必要である。こうした取り組みにより、教育実習での学びを単発的なものに終わらせず、体系的に積み上げられる「実践力」として定着させることができるのではないだろうか。

また、「生徒指導」の「集団統率力」についても、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。学級の秩序を維持し、児童が安心して学習できる環境を整える力は、教員にとって不可欠なものだといえる。しかしながら、短期間の教育実習では、当該資質・能力を十分に育成することは難しいのも事実である。だからこそ、大学においては、学級集団の特性を理解する事例研究や、シミュレーションを通じて集団の動きを体験的に学ぶ機会を設けることが求められる。こうした学習機会を設けることで、集団統率力の育成を着実に進めていく必要があると考える。

さらに、「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」の「校内支援体制と連携する力」は、教育実習を経ても課題が多く残っていることが明らかになった。特別支援コーディネーターや養護教諭等、校内における支援体制と協働して児童を支援する力は、インクルーシブ教育を実現する上で不可欠なものであろう。しかし、短期間の実習においては、こうした連携を十分に経験することは難しいのが現状である。そのため、大学においては、事例研究を通じて、校内の支援体制との連携の重要性と具体的な方法を学ぶ機会を設けることが求められる。これらの学習機会を通じて、教育実習だけでは十分に補えない校内連携の重要性を学生が理解し、将来の教育実践に必要な対応力を培うことが期待される。

このように、教育実習を経ても課題が多く残っている資質・能力を、大学において重点的に補完することは、教員養成の質を高める上で必要不可欠なことであろう。上述した方向性をふまえ、教職課程を設計・運営していくことで、学生に「教師に共通的に求められる資質・能力」を着実に身に付けさせていくことができるのではないかと考える。

注

- 1) 松本ほか(2016)では、小学校教育実習において、実習校による成績評価と実習生による自己成績評価の間に一定の乖離があることが報告されている。こうしたことをふまえれば、資質・能力という点についても、実習生と受入教員の認識に一定の乖離がみられる可能性もあるだろう。
- 2) 本稿では、教育実習修了時点において課題が残されている資質・能力と比較的課題が少ない資質・能力についての検討を行った。こうした検討をふまえて、今後はとりわけ課題が残されている資質・能力に焦点を当て、その背景要因についての検討が求められる。大学の事前指導の問題なのか、受入校の指導体制や受入教員の関わり方の問題なのか、実習生の準備不足(知識・技能・心構え)の問題なのか等、詳細に検討していくことが必要だと考えられる。

3) 数値は小数点第 1 位で丸めて表示しているため、合計が 100.0%にならない場合がある。

参考文献

- 中央教育審議会（2022）「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について－「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成－（答申）」https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf（最終閲覧日：2025年9月18日）
- 松本大輔・川上貴・松井克行・佐藤範男（2016）「小学校教育実習に関する実習校の成績評価と実習生の自己成績評価の相違に関する検討（3）」『西九州大学子ども学部紀要』7，pp.49-55.
- 文部科学省（2022）「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針の改正（令和4年文部科学省告示第115号）」https://www.mext.go.jp/content/20220831-mxt_kyoikujinzai01-000024760_3_2.pdf（最終閲覧日：2025年9月18日）
- 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（3），pp.341-352.
- 森下孟・谷塚光典・東原義訓（2018）「教育実習でのICT活用授業実践によるICT活用指導力への効果」『日本教育工学会論文誌』42（1），pp.105-114.