

## 学生の教育実習に対する意識の追跡調査

—旧弘前大学養護教諭養成所と四年制大学養成課程との比較—

### A Follow-Up Study on Students' Ideas about Teaching Practice

— A Comparison between Students of the Old Three-year Hirosaki National School  
for Schoolnurse-Teacher and Students enrolled in the New Four-year Program at  
Hirosaki University —

面 澤 和 子\*・早 川 三野雄\*

Kazuko MENZAWA・Minoo HAYAKAWA

(1985. 7.20 受理)

#### 要 旨

本研究では、旧弘前大学養護教諭養成所の学生と移行後の教育学部養護教諭養成課程の学生の、教育実習についての意識に違いがみられるかどうかを比較・検討した。対象者は前者40名、後者104名である。質問紙法を用い、実習前・実習後・卒業後の3時点で調査を行った。質問紙は4つの要因から構成され、各要因の10の質問項目は、最も積極的なものから消極的なものまでが順に並べられている。比較した結果、四年制課程学生は養成所生に比べて、子どもとのふれあいはあまりうまくなかったが、指導能力については自信をもっているらしいことがわかった。

#### はじめに

昭和54年度まで存在した三年課程の“国立弘前大学養護教諭養成所”では中学校二級普通免許（保健）を、弘前大学教育学部に移行後の四年制課程では同じく一級免許をとることが、学生の卒業の必修要件になっている。そこで、学生は春（4月上旬～5月上旬）の養護実習4単位（4週間）の他に、2単位（2週間）の保健科の教育実習を行う必要がある。そのため、養成所および四年制課程では、毎年秋に約40名の最高学年の学生が20校校の協力中学校で教育実習を行っている。移行後も基本的な実習方法は変わらないが、実習期間は3週間から2週間へと短縮された。教育実習は免許取得という現実的なメリットだけではなく、養護教諭の資質として保健教育の助言者および担当者としての力をつける重要な機会であるが、教科としての“保健”は義務教育段階では“体育”，あるいは“保健体育”の中に組み込まれており、独立して存在しないこと、また実際には教科学習を担当しない養護教諭にとって、その意味が問われている実習である。法律的には「養護教諭は児童の養護をつかさどる」（学校教育法第28条⑦）というように職務が示されており、養護教諭は保健教育（保健学習と保健指導に大別される）の中の保健学習（教科）は原則として担当しないことになっている（保健指導は行う）。しかし、現行免許法下で様々なルートで養成される養護教諭の中でも、看護系出身の養護教諭に比べて、養成所出身の養護教諭は、保健教育の担当を得意な分野として挙げている<sup>1)</sup>。また一方では、養護教諭の中に、保健学習を担当することによって自分が教員であることの証を求めようとする向きもあるようだが、仕事の内容の規定をめぐって、この問題には様々な意見がみられる<sup>2)～5)</sup>。

ところで、教育実習は「教育実地研究」とも言われるように、実習の中から生じる問題を新たな契機として教育研究の端緒をつかみ、子どもたちとのふれあいや教師集団との接触によって教育の実際を肌で感じとり、教師としての自覚を持つ良い機会であり、学生にとっては大学生活の中での大きな学習課題の一つである<sup>6)～11)</sup>。教育実習についての学生の心理を対象とした研究は、教育学・心理学分野でいくつか行われているが、

\* 弘前大学教育学部養護学科教室 Department of Schoolnurse-Teacher Education, Faculty of Education, Hirosaki University.

まだ、ほんの緒についたばかりと言えよう。そこで、本研究では、客観的に学生の教育実習に対する心理的变化を知り、実習指導上の基礎資料を得ることを目的として、三年課程の養成所の学生と移行後の四年制課程の学生の意識を、実習前・実習後・卒業後の3時点で調べ、比較を行った。<sup>12)</sup><sup>13)</sup>

本研究は、以前の研究をふまえ、第31回日本学校保健学会で発表した。

### 教育実習の概要

春の養護実習（保健室中心）は小学校で行うので、学生が終了年限内で様々な発達段階の子どもたちに接触できる機会を設けるため、教科の教育実習は中学校で行っている。養成所では三年課程の三年次、弘前大学教育学部では四年次の秋（9月中旬～11月上旬）に、それぞれ3週間、2週間の教育実習を行っている。青森県弘前市周辺の全中学校23校の中17～18校の協力を得て、1校当たり1～3名ずつ約30名を配属し、配属しきれない約10名の学生は、県内他地域および県外の比較的近い出身中学校で実習することになっている。このような方針をとる理由は、養成所・大学と協力校との緊密な協力関係の下に実習指導に当たることを願うからであり、9名の教官が手分けをして実習期間中一度は当該学校を訪問し、挨拶かたがた学生の指導に当たっている。実習中に約8時間を目安に保健の授業を依頼しているが、各校の実状により様々で、4・5時間～15・16時間とバラツキがある。学生は秋の教科の教育実習の前に、春の養護実習4（移行前は5）週間、臨床実習3（4）週間を経験している。

### 方 法

#### (1) 調査対象および調査時期

		実習前	実習後	卒業後
養成所 第11回生	40名	昭和53年 6 月,	53年11月,	54年 6 月
四年制課程 1 回生	32名	56年 9 月,	56年11月,	56年11月
同 上 2 回生	36名	57年 9 月,	57年11月,	58年11月
同 上 3 回生	36名	58年 9 月,	58年11月,	59年 7 月

実習前：オリエンテーション前

実習後：直後約2週間以内

卒業後：実習後から8か月～1年後

#### (2) 調査方法 ①在学時一質問紙集合調査法

卒業後一質問紙郵送調査法

②回答は無記名で行った。

#### (3) 調査用紙の構成

次の4つの要因から構成されている。

①教育実習に対する気持ち—意欲や不安

②生徒に対する気持ち—ふれあいやへだたり

③実習校の先生方に対する気持ち—期待や不安

④指導能力への自己評価

各要因のそれぞれ10の質問項目は、意欲の高いものからそうでないものへと、社会的態度測定10段階の距離尺度に準じて示してある。対象者は10の質問項目のうち、自分の気持ちに「合う」と思うもの3つ、「合わない」と思うもの3つずつを選択する。3時点での比較を行うに当たって、実習後・卒業後は各項目の文章を過去形様式に改めたものを使用した。例えば、表1の要因1の1「いろいろ失敗もあるだろうが、それにくじけずに頑張る」→「いろいろ失敗もあったが、それにくじけずに頑張った。」という具合である。尚、4つの構成要因の各々10の質問項目の順位の客観性を高めるため、教育学部他課程の学生計274名に積極的だと思う順に1位から10位まで順位をつけてもらい、項目間の順位の基準化を行った（表1参照）。

尚、質問項目は、調査時点までの学生の教育実習ノートの感想などを参考に著者が作成した。分析に際し、 $\chi^2$ -検定を使用した。

表1 教育実習についての事前調査内容－全体平均による積極的な順位

(要因1) 教育実習に対する気持ち－意欲や不安を表したもの		順位値
1	いろいろ失敗もあるだろうが、それにくじけずに頑張る。	3.5
2	自分という人間をありのままに示し、ぶつけてみたい。	3.8
3	何事も恐れずにぶつかり、できるだけ頑張る。	3.8
4	大事な仕事だと思つと、身がひきしまる感じがする。	4.6
5	大学とはちがった勉強ができるだろう。	4.6
6	教師という職業にとっても魅力を感じている。	4.8
7	すべてわからないことだらけで、不安である。	6.1
8	3(2)週間もかと思うと憂うつである。	7.4
9	カリキュラムできめられているから、実習に行く。	8.2
10	めんどろな気がして、今から気が重い。	8.3
(要因2) 児童・生徒に対する気持ち－ふれあいやへだたりを表したもの		
1	自分の方から、どんどん子どもたちの中に入って行きたい。	2.7
2	子どもたちと遊び、親しくなりたい。	3.7
3	規律正しい生活をし、子どもたちと明るくのびのびとすごしたい。	4.1
4	子どもと接する毎日は、張り合いのある生活になるだろう。	4.2
5	いつも子どもたちといっしょに行動したい。	4.9
6	何とかやってゆけるだろう、という気持ちでいる。	5.5
7	自分の人っていけないところもあるだろう。	6.6
8	子どもの心がつかめなかもいれない。	6.6
9	子どもにどう見られるか、不安である。	7.2
10	子どもにはうんざりで 逃げ出したい。	9.6
(要因3) 実習校の先生方に対する気持ち－期待や心配を表したもの		
1	先生方に積極的に話しかけ、たくさんのものを吸収したい。	3.7
2	人間的な親密なふれあいをして、教師像や人生観について学びたい。	3.7
3	子どもを育てる教師の喜びにふれたい。	4.1
4	わからないことを何でも聞いて、教えてもらいたい。	4.4
5	教師としての生きかたを考えたい。	4.6
6	教師になるのだという自覚をもちたい。	4.7
7	担任の先生がどういう人か気になる。	6.6
8	多くの先生方の中で うまくやっていけるか、心配である。	6.7
9	自分の小・中学校時代を思い出して、なつかしい。	7.5
10	どうせやるのなら、早く終わらせたい。	8.9
(要因4) 指導能力への自己評価－学級や授業についての気持ち		
1	子どもを指導し、自分も学ぶことに誇りや生きがいを感じる。	3.6
2	情性に流されず、よく準備をし、はつらつとした毎日でありたい。	3.7
3	専門科目を教えることは、やりがいのあることだと思う。	4.4
4	教えることが好きである。	4.6
5	わかりやすく教えられるか 心配である。	4.9
6	教える能力や適性があるかどうか心配である。	5.1
7	今のままの自分が教壇に立つことに、すまないような気がする。	6.0
8	指導する立場なので、心身ともに疲れるだろう。	6.7
9	子どもに悪い影響を与えるかもしれない。	7.4
10	授業をしたり、学級に行くことは負担である。	8.6

## 結 果

### (1) 両者の要因別の態度の割合

表2, 3は養成所学生(第11回生)の, 表4, 5は教育学部四年制養成課程学生1~3回生の意識をひとまとめにして示したものである。「積極性」については, 4つの要因それぞれについて, 順位値の1位から3位までの項目が「合う」として選択された度数の合計, 「消極性」については8位から10位までの項目に対する「合う」という選択度数の合計の, 総選択数に対する割合で示した。

表2からわかるように, 養成所生の「積極性」は, 「要因1－教育実習に対する気持ち」で実習前49%→実習後38%→卒業後36%へと実習直後にかなり落ち込む下り坂型を示し, 3つの時点間に有意差のある傾向がみられた( $P<0.1$ )。「要因3－実習校の先生方に対する気持ち」においても, 同様に実習前44%→実習

表2 養成所生の要因別の「積極性」を示した割合

要 因	調 査 時	実習前 n=37×3	実習後 n=39×3	卒業後 n=39×3
1) 教育実習に対する気持ち —意欲や不安	△	49% (54)	38% (44)	36% (42)
2) 生徒に対する気持ち —ふれあいやへだたり		32 (35)	34 (40)	26 (30)
3) 実習校の先生方に対する 気持ち—期待や不安	☆☆	44 (49)	32 (38)	17 (20)
4) 指導能力への自己評価 —学級や授業		32 (36)	30 (35)	25 (29)

前—後 △  
前—卒 ☆前—後 △ 後—卒 ☆☆  
前—卒 ☆☆※ カイ二乗検定危険率 ☆☆-1%, ☆-5%, △-10%  
( ) 内は実数

表3 養成所生の要因別の「消極性」を示した割合

要 因	調 査 時	実習前 n=37×3	実習後 n=39×3	卒業後 n=39×3
1) 教育実習に対する気持ち —意欲や不安		8% (9)	12% (14)	7% (8)
2) 生徒に対する気持ち —ふれあいやへだたり		24 (27)	17 (20)	22 (26)
3) 実習校の先生方に対する 気持ち—期待や不安	☆	21 (23)	26 (30)	35 (41)
4) 指導能力への自己評価 —学級や授業		14 (15)	12 (14)	12 (14)

前—卒 ☆☆

※ カイ二乗検定危険率 ☆☆-1%, ☆-5%, △-10%  
( ) 内は実数

表4 四年制課程学生の要因別の「積極性」を示した割合

要 因	調 査 時	実習前 n=95×3	実習後 n=90×3	卒業後 n=77×3
1) 教育実習に対する気持ち —意欲や不安	△	45% (128)	39% (105)	36% (84)
2) 生徒に対する気持ち —ふれあいやへだたり	☆☆	40 (114)	37 (99)	28 (65)
3) 実習校の先生方に対する 気持ち—期待や不安	☆☆	42 (120)	36 (98)	22 (51)
4) 指導能力への自己評価 —学級や授業	△	33 (93)	40 (109)	41 (94)

前—卒 ☆  
前—卒 ☆☆  
後—卒 ☆  
前—卒 ☆☆  
後—卒 ☆☆  
前—後 ☆  
前—卒 ☆※ カイ二乗検定危険率 ☆☆-1%, ☆-5%, △-10%  
( ) 内は実数

表5 四年制課程学生の要因別の「消極性」を示した割合

要 因	調 査 時	実習前 n=95×3	実習後 n=90×3	卒業後 n=77×3
1) 教育実習に対する気持ち —意欲や不安	☆☆	12% (33)	4% (11)	7% (16)
2) 生徒に対する気持ち —ふれあいやへだたり	☆☆	22 (62)	12 (32)	21 (49)
3) 実習校の先生方に対する 気持ち—期待や不安	☆☆	21 (60)	24 (65)	32 (74)
4) 指導能力への自己評価 —学級や授業		19 (54)	15 (40)	20 (46)

前—後 ☆☆  
前—卒 △  
前—後 ☆☆  
後—卒 ☆☆  
前—卒 ☆☆  
後—卒 ☆※ カイ二乗検定危険率 ☆☆-1%, ☆-5%, △-10%  
( ) 内は実数

後32%→卒業後17%と、実習経験や教職経験が重なるにつれて一層有意に割合が低くなっている ( $P<0.01$ )。この変化を裏付けるように、表3の養成所生の「消極性」を示した結果において、「要因3—実習校の先生方に対する気持ち」での割合が、実習前21%→実習後26%→卒業後35%というように徐々に高くなっており、有意差がみられた ( $P<0.05$ )。要因2及び4も在学中と卒業後で下降傾向はみられるが、上記2要因ほど著しいものではなく、有意差はみられない。「積極性」に関連した態度の方が、3時点間での変化が大きいことが伺われる。

一方、表4からわかるように、四年制課程学生は、3つの調査時点別にみた場合、4つすべての要因において「積極性」を示す割合に有意差、および有意差のある傾向がみられた。「要因1—教育実習に対する気持ち」 ( $P<0.1$ )、「要因2—生徒に対する気持ち」 ( $P<0.01$ )、「要因3—実習校の先生方に対する気持ち」 ( $P<0.01$ ) は、実習前の40%台の割合から、実習後・卒業後の30~20%台へと下り坂型を示しているが、「要因4—指導能力への自己評価」では33%→40、41%へと、上り坂型になっている。「積極性」の変化は、上昇する場合には実習前と実習後にそれが生じ、その後も維持され、下降する場合は、在学中(実習前と実習後)より卒業後に生じやすいことがわかる。実習前より実習後に下降した割合は、その後も下り続ける傾向がある。表5の四年制課程学生の「消極性」を示した割合においても、要因1~3で有意差がみられたが ( $P<0.01$ )、パターンは3要因それぞれ異なっており、要因1は下り坂型、要因2は谷型、要因3は上り坂型を示している。「積極性」にも変化があるが、それよりも要因1と2のように、実習の直後に「消極性」が著しく低下しているのが特徴である。

## (2) 養成所生と四年制課程学生との比較

実習前の「積極性」の割合は、要因2を除いて両者で著しい相違がないことを、はじめに確認することができる。また実習後の割合では、要因4を除いて両者に著しい相違はみられない。卒業後の割合では要因4の他、要因3に若干の相違がみられはするが、大きなものではないだろう。即ち、要因別に「積極性」について表2と4を比べてみると、「要因2—生徒に対する気持ち」で、四年制課程学生は養成所生と異なって、有意に「積極性」が低くなる変化を示している。ただし、前者では実習前の「積極性」の割合が後者より高いという、当初の相違がある。しかし、その反面、「要因4—指導能力への自己評価」において、養成所生では有意差はみられなかったものの、やや「積極性」が低くなる様相を示しているのに対し、四年制課程学生では、「積極性」を示す割合が高くなっている傾向がみられた ( $P<0.1$ )。

「消極性」について表3と5を比べてみると、全体に両者とも4つの要因について時点別に同じパターンを示している。実習前の両者で、要因1と4とで若干の相違があるかもしれない。実習直後では要因1で相違が伺われ、卒業後は要因4で相違があるようだが、全体を通して、両者の相違はみられない。しかし、細かく要因別にみると、養成所生では有意差のみられなかった「要因1—教育実習に対する気持ち」(下り坂型)、「要因2—生徒に対する気持ち」(谷型)の2要因において、四年制課程学生では有意に割合が低くなっている。「要因3—実習校の先生方に対する気持ち」では、両者とも「消極性」が有意に高まる上り坂型を示している ( $P<0.05$ ,  $P<0.01$ )。要因4は両者とも著しい変化はみられない。「消極性」に関しては、両者に共通して、実習により改善または改悪され、「消極性」が低下または上昇しても、卒業後には在学中の実習前と同じ水準に戻る態度と、より一層「消極性」が増していく態度とがあることが伺われる。

以上の諸知見を要約すると、実習経験による大きな変化は、四年制課程学生においては要因4の「積極性」の上昇と、その後の継続、および要因2の「消極性」の実習直後における改善と、その後の復帰(もとの水準に戻ってしまうこと)の2点であろう。

## 考 察

### (1) 養成所生と四年制課程学生との比較

1) 要因別の「積極性」の割合 「要因2—生徒に対する気持ち」で、四年制課程学生は養成所生に比べて有意に ( $P<0.01$ )、実習前より実習後・卒業後の割合が低くなっており、実習前の予想に対して積極的に子どもたちの中に溶け込んでいけなかったという疎遠感を抱いた者が多かったようである。反面で、「要因4—指導能力への自己評価」では、四年制課程学生は実習前より実習後・卒業後における「積極性」の割

合が高くなっている、養成所生の有意差のみられなかった結果と対照的である。これは、両者の絶対的な指導力を客観的に比較することは難しいとしても、四年制課程学生の方が、実習を行った結果、「やるだけのことはやった」あるいは「案外自分もできる」という、充実感と自信をもったものと推察される。このような結果に影響を及ぼしたと思われる要素には、第1に実習期間の長さ、第2は実習時の学年、第3には他課程の実習生からの刺激、というような事柄が考えられる。即ち、四年制課程学生は養成所生の3週間に対して2週間という短い実習期間であり、その間に子どもたちの氏名を覚えたり、ある程度の交流ができるようになるには、物理的に時間不足であるということが考えられる。そして、実質的に1年上級で実習を行っている四年制課程学生は養成所生に比べてその分、精神的成熟も進み、子どもたちとの距離がやや隔たってきたのではないと思われる。しかし、これは要因4の授業能力の自己評価については自信となって反映される要素でもあろう。さらに、四年制課程学生の場合、他課程の実習生との交流が弘前市近郊の協力校ではみられるが、保健科の内容に関しては他課程の実習生よりよく学習しているために安心感を抱いた経験もあったであろうし、反面で他課程の実習生が教師になるために多くの授業時間をこなしているのを見て、その厳しさを改めて感じるなど、良かれ悪しかれ様々な刺激を受けている。こうして四年制課程学生の場合、他課程の実習生と同等であるという意識をもてる機会がある点、ほとんど2名で実習を行っていた養成所生に比べて、指導能力への自己評価の「積極性」の割合を、実習前より実習後・卒業後に高める結果になっているものと推察される。

2) 要因別の「積極性」の割合 四年制課程学生は養成所生に比べて、「要因1—教育実習に対する気持ち」、「要因2—生徒に対する気持ち」において有意に「積極性」の割合が減っており( $P<0.01$ )、実習前に比べて実習後は不安感が消失していることが伺える。この点、四年制課程学生の方が、養成所生に比べて余裕をもって実習に取り組んでいる姿が伺える。ただし、就職後はやはり消極的になってしまいやすい。しかし、「要因3—実習校の先生方に対する気持ち」に関しては、両者とも「積極性」が高まり、実習前に比べて実習後・卒業後では、思ったほどのびのびと教師の中で振舞えていなかったことが示されている。「積極性」の割合も実習前に比べて実習後・卒業後はぐっと減るという結果と合わせて考えてみても、実習前の意気込みに対して、それほど実習校の教師に対して働きかけができなかったという後悔の念が示されているものと思われる。要因1、2についての結果をもたらしした要素は、1)の「積極性」の割合の所で述べたと同様、実習生側の3つの要素であろう。「要因3—実習校の先生方に対する気持ち」について、実習生が協力校の教師との接触がうまくいかなかった原因については、実習生側の働きかけの態度が消極的だという一般的な要素を考慮した上で、第1には保健体育科の中の保健科のみの実習であること、第2に将来養護教諭になるべき学生の教科実習であること、第3に実習生が多くは協力校の出身者でないこと、第4に実習時期が学校行事等で繁忙時であること(10月中心のため)、第5には教師が多忙であること、等の要素が考えられる。

第1の要素は、保健は年間の時間数が少なく(中学1・2年—各10時間、3年—35時間、3年間計55時間)、雪国の青森県などでは、通常、積雪時に集中して授業を行っている中学校が多い上に、10月は運動に最適のシーズンであり、保健が受験教科でないこと等から軽視されがちな教科であるという事情もあって、もともとあまり良い条件では実習を行えない現状にある。第2・第3の要素は受け入れ体制とも関わってくるが、保健室での養護実習と誤解する学校も見受けられ、時々トラブルのもととなることがある。第4・第5の要素は学校側の受け入れ体制の良否と、指導教諭の力量ということになる。しかし、これらの要素のうち、第1・第2の特殊要素を除いては他課程の実習生もほぼ同じ条件下にあり、今後の研究において比較・検討を行う必要があろう。この他、受け入れ体制に関わる要素として、大学と協力校との関係があるが、この点については養成所、四年制課程ともに、所属教官が実習期間中に巡回指導を行っており、実習前後の連絡、事前の挨拶に向くなど、かなり密接な連絡をとっているため、あまり問題はないと思われる。

## (2) 教育実習のあり方をめぐる諸問題

日本教育学会の研究委員会で教育実習の改善に関する調査研究を行っている藤枝は、日本の教育実習をめぐる諸問題を考える場合の観点として、次の5つを提示している。<sup>14)</sup>

①現実的問題と理論的課題……実習の本質や本来のあり方を追求したいが、実習校の確保が難しいという問

題。

②日本の教育実習の二重的性格……教師としての完成教育ととらえる立場と、大学教育の一貫として新しい研究課題を発見するための場ととらえる考え方が、実習に曖昧さを残している問題。

③総仕上げ的教育実習観と研究的教育実習観……総仕上げ的に最高学年で一時的に集中して実習を行う伝統的教育実習観と、実習を大学教育の一貫と考えて柔軟に実施時期を設定する立場との調和の問題。

④教育研究における理論と実践の結合……大学と学校現場との乖離の問題。

⑤教師に必要な資質・能力の問題……望ましい教師像についての考え方の問題。

これらの観点からみて、当課程の教育実習では、まず第1の教育実習における現実の問題である実習校の確保、即ち、外的条件整備の最低必要事項が最大の課題になっている。しかし、学生が実際に行っている実習の条件は、全国的水準からみて決して低いものではないと確信しているが、実習の本質を追求するものとなり得ているかといえ、必ずしも十分とはいえない。

当課程の教育実習は、学生の3年次までの大学での授業をふまえた上で、4年次に3つの実習（養護、臨床、教科）を集中的に行うという、伝統的あるいは完成教育としての実習観をとっている。そのために、学生にとってはすべての実習が、大学を離れた現場での初めての体験であり、新鮮であると同時に、一種の試練の場であって、しかも一度だけのチャンスとなっている。しかし、学校現場での実習という点では、春の小学校、秋の中学校と2回の実習を経験しているとも言えるが、養護実習と教科実習ではねらいが異なっており、学生は違った立場で実習に取り組むわけである。授業をする教師の一員としての秋の実習について、最近の多くの学生は肯定的な受け止め方をしているようである。藤枝の提示した観点到照すると、本研究の4つの要因に見られる問題についても、近い将来にある程度改善が可能なものと、将来に渡る課題として残されるものとに大別できる。例えば、「要因2—生徒に対する気持ち」などは常に課題として残されるものであろうし、その他の要因については実習の外的条件の整備やカリキュラムの検討等によって徐々に改善可能な部分も考えられるので、今後の実習指導においては、大学での教育全般を考慮して、一層広い視野から行うよう留意する必要がある。

## おわりに

本研究では、以前の三年制国立養護教諭養成所の学生と、移行後の四年制大学養護課程の学生とを比較して、保健科の教育実習についての意識の違いがみられるかどうか検討した。両者間には、前者は3週間、後者は2週間という実習期間の違いが前提としてある。しかし両者を比較した結果、主に次のような違いがみられた。

養成所学生は入学の目的が明確で、職業意識が強く、全般に真面目に実習を行っているという印象を受ける。そして生徒の中には比較的良く溶け込んでいっているが、授業能力についての自己評価においては実習後・卒業後（就職後）に低くなっており、これは3年次での実習であり、しかも他の実習生との交流のない閉鎖的環境下で、孤立した形で行っていた実習の弱点を示しているものと思われる。これに対し、四年制課程学生は、生徒との接触はあまりうまくいったとは言えないようであるが、授業能力の自己評価は実習後・卒業後に高くなっており、養成所に比べて実質1年上級の4年次で実習を行っていることもあって、実習への取り組み態度全般にゆとりを与えているように思われる。これには、多くの学生が他課程の実習生との交流のある開放的な環境下であって、他課程の学生との対等感や自信を与えることに寄与しているものと考えられる。四年制課程学生はまさしく大学生なのである。卒業後の彼らは養護教諭の仕事とは何かと日夜悩みながら、自力で力量を高めることによって教師と対等であることを証明しなければならない2級免許の従来の養護教諭ではないのである。

本研究の結果から明らかにされたこのような違いを見る時、養護教諭養成課程を四年制の大学に移行したことの大きな意義を見出したように思われる。しかし、両者とも対人関係の中でも特に、教師とのふれあいについてはうまくいっていないようである。

今後の四年制課程学生の教育実習指導に際しては、大学側では、より一層実習校との連携を密にし、できる限り実習校側の要望を受け入れる体制をとると共に、実習前のオリエンテーションのあり方や内容につい

て工夫していくことによって、現在の問題点の改善をはかりたいと考える。

### 参考文献

- 1) 小野寺章, 小西育子, 佐藤智子, 弘前大学養護教諭養成所卒業生の実際活動と職務遂行上の問題点, 弘前大学養護教諭養成所学生特別研究論文集11, P107~114, 1979
- 2) 江口篤寿, 養護教諭は保健授業をもつべきか, 保健の科学, P213~215, 1969. 5
- 3) 小倉学, 今日の学校教育と養護教諭の役割—とくに教育機能をめぐって—, 健康教室 Vol.25, No.11, 通巻 334 号増刊, P 3 ~18, 1974. 9
- 4) 内海和雄, 養護教諭の保健体育の担当について—その理論的一考察—, 健康教室第 339 集, Vol. 30, No. 2, 通冊 400 号, P26~31, 1979. 2
- 5) 内山源, 養護教諭と保健学習, 健康教室増刊号, Vol. 30, No. 3, 通冊 401 号, P11~15, 1979
- 6) 田畑治他, 教育実習体験の構成要因に関する研究—4 年次学生と短大学生との比較を中心に—, 千葉大学教育学部研究紀要第20巻第1部, P 1 ~24, 1973
- 7) 吉良瑛他, 教育実習体験に関する研究—教師観及び教職意識の変化—, 熊本大学教育学部紀要第23巻第2部, P165~182, 1974
- 8) 佐藤静一他, 教育実習に関する教育心理学的研究—教育実習体験の変化過程—, 熊本大学教育学部紀要(人文科学)第25巻, P311~342, 1976
- 9) 佐藤静一, 教育実習に関する教育心理学的研究—教育実習体験の変化過程—, 熊本大学教育学部紀要(人文科学)第27巻, P229~238, 1978
- 10) 根本橋夫他, 教育実習に関する調査 (I), 日本教育心理学会第19回総会発表論文集, P610~611, 1977
- 11) 金子幾之輔他, 教育実地研究生の意識に関する研究(1), 日本教育心理学会第19回総会発表論文集, P612~613, 1977
- 12) 面沢和子, 養護教諭養成所学生の実習に対する意識—在学時実習前・実習後・卒業後—, 学校保健研究第21巻第11号, P532~540, 1979, (第26回日本学校保健学会で発表)
- 13) 面沢和子, 早川三野雄, 学生の実習に対する意識の追跡調査—養護教諭養成所と四年制大学養成課程との比較—, 第31回日本学校保健学会講演集, P95, 1984
- 14) 藤枝静正, 教育実習はどうあるべきか, 季刊教育法49, P36~43, 1983年秋季号