追手門学院大学教職課程年報
第34号 2026年３月 pp.21-37

教育実習における生徒理解育成の課題と指導の在り方
―実習生の認識分析を基に―

教職課程准教授　李　霞

Challenges and Instructional Approaches for Fostering Student Understanding in Teaching Practicum：
Based on an Analysis of Pre-Service Teachers' Perceptions

Teacher Education Course　Associate Professor
Xia　LI

１．はじめに

近年、学校教育においては、学習指導と生徒指導の一体化が重視されるとともに、主体的・対話的で深い学びの実現が求められている。生徒が主体的に学習に取り組み、自分なりの見方や考え方を用いながら他者と相互に学び合う授業づくりにおいては、生徒一人ひとりの興味・関心や実態を把握すること、すなわち「生徒理解」が教師にとって不可欠な資質であると捉えられている[1]。

一方で、近年の情報通信技術（ICT）の発達、とりわけスマートフォンやLINE、SNSなどの普及は、コミュニケーションのあり方に大きな変化をもたらしている。これらのツールは情報伝達を容易にする一方で、対面で直接関わる機会を減少させているとの指摘もある。また、ゲームソフトの高度化・多様化により、仮想空間で遊ぶ時間が増え、他者と関わりながら遊ぶ経験が相対的に減少していることに加え、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴う行動自粛も、他者との交流経験を大きく制限し、他者と関わろうとする意欲そのものの低下を招いた[2]。このような生活環境の変化は、共感力や思いやり、他者の立場に立って考える力、自己の考えや感情を言語で表現する力など、人とつながるために不可欠な力の育成に影響を及ぼしている。

1　文部科学省（2020）「学習指導要領『主体的・対話的で深い学び』の視点からの授業改善の推進」. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1401793.htm?utm_source=chatgpt.com

2　7th IEOM Bangladesh International Conference on Industrial Engineering and Operations Management（2024）"The Decline of Reading Habits Among The Youth: A Digital Age Dilemma" https://index.ieomsociety.org/index.cfm/item/55360?utm_source=chatgpt.com

さらに、スマホの使用やオンラインゲームに費やす時間の増加は、若者の読書量の減少を招き、分析的思考力や理解力の低下、さらには文化的素養の喪失につながる可能性があることも報告されている[3]。これにより、人と関わりながら学ぶ力や他者理解力の育成機会がさらに制約されることが懸念される。

このような状況のもと、教師にはこれまで以上に多くの挑戦と責任が求められている。教師という職業は、学力の育成にとどまらず、思いやりや共感性、他者を尊重する態度、協調性など、人間性の発達を支援する専門職である。そのため、教師自身が高い他者理解の力を備え、児童・生徒や保護者との相互理解を図りながら関わることが強く求められる。しかし近年では、こうした相互理解を十分に図ることができず、教職を離れる若手教師が少なくないことが指摘されている[4]。筆者自身も教員養成に携わる立場から、若手教師の相互理解力不足とそれに起因する離職の深刻さを日常的に実感しており、教員養成段階における「他者理解」・「生徒理解」の育成は喫緊の課題であると考える。

これまでの先行研究において、「生徒理解」あるいは「子どもの理解」は、教育実習、生徒指導、教育相談の文脈において、教師の専門性を支える重要な概念として位置づけられてきた。特に教育実習を対象とした研究では、実習生の省察（リフレクション）を通じて生徒理解が深化することが示されている。長友ら（2021）は、教育実習中の観察や振り返り、特にカンファレンスにおける語り合いが、実習生の生徒理解を促進するとともに、生徒との関わり方や学級経営の捉え方を省察する契機となることを報告している。この研究は、生徒理解が他者との対話を通して形成される過程的学びであることを示唆している[5]。

また、阿部（2023）は保健体育科教育実習を対象としたケーススタディにおいて、教師と児童・生徒との社会的関係の質が「子どもの理解」の基盤となることを示した。特に、教師の責任ある行動や受容的態度が「子どもの理解」として認識される点や、情動的経験が自己理解に影響を与える点は、生徒理解が認知的側面にとどまらず、情意的側面を含む概念であることを示唆している[6]。

さらに、生徒指導・教育相談領域の研究では、ロールレタリングなどの実践的方策を通して、生徒理解を支援する方法が検討されてきた[7]。また、ボイテンディクの身体論的人間学に基づく研究では、「身体性」を基底とした人間理解の視点から、生徒理解を心理的把握に還元しない理論的基

3　【ベネッセ教育総合研究所ほか調査】（2025）「小４～高３の子どもが読書を「しない」割合は半数超、15年調査より1.5倍に増加」https://edtechzine.jp/article/detail/13146

4　K. Minemura &H. Watanabe（2025）‘WHY IS THE EARLY RESIGNATION RATE AMONG JAPANESE TEACHERS INCREASING? FOCUSING ON PRE-SERVICE MOTIVATION AND THE POST-ENTRY REALITY GAP’, 4423-4431, ICERI2025 Proceedings.

5　長友紀子・辰巳喜美・石木雅人・山本浩大・中山留美子・成田菜津美・奥原牧（2021）
教育実習生の生徒理解とリフレクションに関する研究 ―教育実習生へのカンファレンス研修からの考察 ―．次世代教員養成センター研究紀要，７，225-230.

6　阿部直紀（2023）．保健体育科教育実習における実習生の「生徒理解」の実態. 広島大学教育学研究紀要，50，110-130.

盤が提示されている[8]。これらの研究は、生徒理解を関係性・情動・身体性といった多面的側面から捉えた点において、一定の成果を挙げているといえる。しかしながら、いくつかの課題も指摘される。

第一に、「生徒理解」という概念が必ずしも明確に定義されておらず、教育実習生にとって共有された理解に至っていない点である。その結果、実習生は「生徒理解とは何か」を十分に認識しないまま実習に臨んでいる可能性がある。

第二に、教育実習生の生徒理解の形成に影響を及ぼす教育現場教員の「生徒理解」観について十分な検討がなされていない点である。実習生の記述やコメントには、現場教員の助言や評価が色濃く反映されると考えられるが、その影響は十分に分析されていない。

第三に、生徒理解が実習中から実習後にかけてどのように変容・深化していくのか、時間的視点から検討した研究が少ない点である。

加えて、近年の対人関係経験の不足や直接的コミュニケーションの減少といった社会的背景を踏まえると、教育実習生自身も表現力、想像力、他者理解に関わる力が十分に育まれていない可能性がある。こうした実態を踏まえ、限られた教育実習事前指導の中でも、実習生の最低限の生徒理解を意図的に育成することが求められる。

以上の問題意識に基づき、本研究の目的は、教育実習生における生徒理解の形成を促す有効な指導方法の開発に資するため、教育実習生の生徒理解の実態を明らかにすることである。この目的を達成するために、本研究では以下の二つの分析を行う。

１．実習生が作成した生徒観察記録の分析。これによって、教育実習生がどのように生徒理解を捉えているか、その実態を明らかにする。

２．実習受け入れ先の教育実習担当教員によるコメント・助言の分析。これによって、実習生の生徒理解の形成過程に対する現場教員の関与や指導の影響を検討し、教育実習生の課題を実習担当教員の視点から明らかにする。

本論文は以下の構成で進める。第２節では、本研究で用いる「生徒理解」の概念およびその評価基準を明確化する。第３節では、実習生が作成した生徒観察記録を分析し、実習生の生徒理解の実態を明らかにする。第４節では、実習担当教員のコメントを分析し、教育実習生の生徒理解における課題を検討する。第５節では、研究成果を整理し、教育実習における生徒理解育成の示唆を論じる。

7　岡本泰弘2019「教育相談・生徒指導担当教師への児童生徒理解を促進の一方途 ―ロールレタリングの導入を通して―」『金沢星稜大学人間科学研究』12巻２号、97-102.

8　土屋弥生「生徒指導における生徒理解の認識論的基礎 ―ボイテンディクの身体論的人間学の視点から―」『教師教育と実践知』３巻、27-34.

２．「生徒理解」の概念及び評価基準の構想

２．１．概念に対する分析

本節では、本研究で用いる「生徒理解」の概念を明確化することを目的とする。ここでは、教育政策文書を参考にしつつ、教育実習生が実践可能な形で「生徒理解」の定義を行う。

まず、「生徒理解」は「生徒指導」の基本概念として位置づけられており、学習指導と生徒指導の一体化を実現するための教育活動の中心にある。文部科学省が中学校・高校教師向けに公布している『生徒指導提要』では、生徒指導を次のように定義している。すなわち、生徒指導とは、「生徒が社会の中で自分らしく生きることができる存在として、自発的・主体的に成長・発達する過程を支える教育活動であり、必要に応じて指導や援助を行うもの」である[9]。言い換えれば、生徒指導は、生徒が自身を個性的な存在として認め、内在するよさや可能性に気づき伸ばすとともに、社会生活に必要な資質や能力を身につけることを支援する活動である。

生徒指導の具体的な目的としては、以下の三点が示されている。すなわち、①生徒一人ひとりの個性の発見と可能性の伸長、②社会的資質・能力の発達支援、③自己の幸福追求や社会的受容を通した自己実現の支援、である。さらに、生徒指導の方法としては、「複雑な心理・人間関係の理解」・「観察力および専門的・客観的・共感的理解」・「生徒・保護者・教職員間の相互理解」が重視される[10]。つまり、生徒個人の心理面を把握するとともに、生徒を取り巻く集団や人間関係への配慮が不可欠である。

また、生徒理解は心理面のみならず、学習面・社会面・健康面・進路面・家庭面から総合的に行われる必要があることや、特に、生徒の声を受容・傾聴し、相手の立場に寄り添う共感的理解は、生徒指導の基盤として重要であるとされている[11]。しかしながら、「生徒理解」そのものについての明確な定義は示されておらず、教育現場の教員や実習生にとっても、実践的に生徒を理解することは容易ではない。

そこで、本研究では、筆者の幼児教育経験および文部科学省の関連資料から示唆を得ることとする。『幼稚園教育要領』において、「幼児理解と評価の基本」では、教師は幼児と生活を共にしながら、幼児が何に興味を持ち、何を実現しようとしているか、何を感じているかを継続的に把握することが求められている。さらに、幼児が発達に必要な経験を得るための環境設定や教師の関わり方は、幼児理解に基づくものであるとされている[12]。この指針から、幼児理解には以下の二つの側面が重視されることがわかる。

9　文部科学省『生徒指導提要』12頁
10　同上、23-24頁
11　同上
12　文部科学省『幼稚園教育要領解説』平成30年、114-115頁

・認知的側面：幼児の言動や表情などの観察

・情意的側面：幼児の興味・関心・感情・意欲の把握

この考えを中学校・高校教育に適用すると、目の前の生徒が何に興味を持ち、何をしようとしているか、何を感じているかといった内面の動きの把握が、生徒理解の核心となるといえよう。つまり、表面的な言動の観察にとどまらず、その行動を支える生徒の内面、すなわち興味・関心・意欲・感情・思考・価値観に近づくことが重要である。

したがって、本研究で用いる「生徒理解」とは、生徒に寄り添う指導や支援に結びつけるために、観察可能な生徒の言動を通して、その行動を支える内面の動きを把握することと定義する。この定義に基づくことで、教育実習生は表面的な行動観察に留まらず、生徒の心の動きを踏まえた指導の実践に結びつけることが可能となる。

２．２.「生徒理解」実態の評価基準

次節では、教育実習生の生徒観察記録を分析し、実習生の生徒理解の実態を明らかにする。そのためには、実習生の生徒理解の実態に対する評価基準を明確に設定することが必要である。

これまで行われた先行研究に対する分析から、教師の生徒理解には認知的側面と情意的側面が含まれることが明らかとなった。本研究においてもこの二つの側面に注目する。まず、認知的側面について、本研究では、生徒の言動を客観的に認識・判断できる状態と捉える。すなわち、観察された行動や表情、言語表現などを事実として把握し、その特徴やパターンを正確に理解する能力を指す。次に、情意的側面については、生徒の行動の裏側にある心理・感情・思考に対する考察と捉える。つまり、単なる行動観察にとどまらず、行動の動機や意図、価値観・意欲・感情を理解し、指導や支援に活かす力を指す。また、『生徒指導提要』においては、生徒指導の方法として観察力、客観的・共感的理解、さらには生徒の複雑な心理・人間関係の理解が明記されている。これらを踏まえ、教育実習生の生徒理解の実態を評価する際には、以下の４つの要素を欠かすことはできないと考えられる。

すなわち、①行動観察・客観把握：生徒の行動を観察し、その特徴を客観的に捉える

②内面注目：行動を通して生徒の心理・感情・意欲など内面に注目する

③関係性注目：集団内での相互作用や他者との関係性に注目する

④体系的理解：言動の背後にある価値観・思考・感情を体系的に把握する、である。

さらに、上記４要素の達成度に応じて、評価基準を４段階に設定した。

・第１段階（表面的理解）：観察記録は単純な行動メモにとどまり、考察がほとんどない状態

・第２段階（初歩的内面理解）：生徒の行動の裏側にある心理や感情に気づき始める段階

・第３段階（関係性理解）：集団内での心理や他者との関係性まで見通す段階

・第４段階（体系的内面理解）：表面的行動から興味・関心・意欲・価値観・思考・感情を体系

的に把握し、指導に活かすことができる理想的な生徒理解の段階

この評価基準を用いることで、実習生の生徒観察記録から生徒理解の実態を体系的かつ客観的に把握することが可能となる。なお、この評価基準を図示すると、以下のように整理できる。

表１．実習生の「生徒理解」実態の評価基準

段階	観察・行動の特徴	内面理解の程度
第１段階： 表面的理解	生徒の言動をそのまま記録	ほぼなし、行動に注目
第２段階： 初歩的内面理解	言動の背景や感情に着目し始める	低～中程度、 行動の動機や感情を推測
第３段階： 関係性理解	集団内での心理・相互作用に注目	中程度、 仲間関係や全体の雰囲気の理解
第４段階： 体系的内面理解	言動の背後にある価値観・意欲・感情を体系的に整理	高度、 行動を引き起こす心の動きまで理解

筆者作成

３．教育実習生の「生徒理解」の実態　―生徒観察記録の分析―

本研究の対象は、筆者が担当する４年生前期科目「教育実習事前事後指導」を履修した学生14名のうち、教育実習の成績が上位であり、生徒観察記録を継続的かつ詳細に記入していた３名とした。

成績上位者は、実習において一定水準以上の指導力および省察力を示していると考えられる。そのため、彼らの「生徒理解」の実態を明らかにすることは、現時点における教育実習生の「生徒理解」の到達水準を示すとともに、本研究で定義した「生徒理解」と比較することで、教育実習生全体に内在する課題をより明確に把握する手がかりになると考えられる。

分析資料として、教育実習期間中に作成された生徒観察記録を用いた。生徒観察記録については、実習期間における最初の記録と最後の記録を抽出し、対比的に分析した。この方法により、教育実習を通して、実習生が生徒理解をどのように捉え、その深まりにどのような変化が生じたのかを検討することを目的とする。

分析にあたっては、以下の観点を基に整理・検討を行った。①生徒観察記録に記された記述内容の質的分析、②実習生が生徒理解をどのような視点から捉え、どのように深めようとしているかの把握、③記述に見られる認識の特徴、および共通する傾向やパターンの抽出。

以下では、教育実習生が作成した生徒観察記録を具体例として取り上げ、その内容を分析・検討する。

実習生Ａ：

（５月28日）
場面：LHR担当教員が居ないが、つなぎの10～15分、
生徒の様子：少しにぎやか、
実習生との関わり：教：「なんでも答えるので、質問してね」・生：40人が一人ずつ質問してもらう（具体的なやり取り：家族何人？⇔７人です。なんで先生になろうと思った？⇔影響を与えられるのが素敵だから）
実習生の考察：少し実習生に興味を持ち始める・生徒は教師の大変さを理解している。

（６月12日）
場面：文化祭準備にて
実習生との関わり：劇に出演する生徒と裏方の生徒で別行動する状況⇔裏方の生徒たちと教室で掃除、待機中
教師：みんなで集まって話そう!!　生：はじめは渋っていたが集まってくれる　教師：みんなでできるゲームを話しよう⇔ゲームは拒否される　生：怖い話か映画を見よう　教師：部屋を暗くして、調べた怖い話を読み聞かせる。生徒はばらばらでまとまてない（10人）
実習生の考察：クラスでまだ打ち解けていない・本当はみんなと仲良くなりたい・恥ずかしかった・一体感が生まれる

筆者作成

実習生Ａの生徒理解の実態を、前節で設定した評価基準に照らし合わせて整理すると、表２の通りである。

表２．実習生Ａの生徒理解の実態評価

段階	観察・行動の特徴	内面理解の程度	具体例
第１段階：表面的理解	生徒の言動をそのまま記録	ほぼなし、行動の観察に留まる	LHRでの質問内容を記録：「家族何人？」「先生になろうと思った理由」
第２段階：初歩的内面理解	言動の背景や感情に着目し始める	低～中程度、行動の動機や感情を推測	「少し実習生に興味を持ち始める」「生徒は教師の大変さを理解している」
第３段階：関係性理解	集団内での心理・相互作用に注目	中程度、仲間関係や全体の雰囲気を理解	文化祭準備で「クラスでまだ打ち解けていない」「本当はみんなと仲良くなりたい」
第４段階：体系的内面理解	言動の背後にある価値観・意欲・感情を体系的に整理	高度、行動を引き起こす心の動きを把握	今後の指導で到達を目指す段階

筆者作成

表２より、実習生Ａの生徒理解は、表面的理解から初歩的内面理解を経て、関係性理解へと進みつつある段階に位置づけられることがわかる。

第１段階では、生徒のにぎやかさや参加の様子、活動への反応など、外面的な行動を具体的かつ丁寧に観察しており、生徒の状態を事実として把握する力が認められる。

第２段階では、質問内容や活動への消極的態度を手がかりに、生徒の興味・感情・動機を推測しており、行動の背後にある内面への関心が示されている。ただし、その理解は実習生自身の推測に基づく部分が多く、内面を多面的に検証する段階には至っていない。

第３段階では、文化祭準備の場面を通して、生徒集団の分断や一体感の欠如に気づき、個人理解から集団理解へと視点を広げている点が評価できる。一方で、生徒同士の具体的な関係構造や背景を踏まえた分析は十分とは言えず、関係性理解への接近段階にとどまっている。

第４段階に求められる、生徒の内面を個人・集団・状況と関連づけて体系的に理解する視点は、現時点では明確には確認できない。

本研究で定義した「生徒理解」の概念と照らすと、実習生Ａは、表面的な言動の把握にとどまらず、その背後にある心理や関係性に目を向け始めている点で、生徒理解の初期的到達段階にあると評価できる。一方で、内面要素（興味・関心・意欲・感情・価値観）を構造的に捉え、指導や関わりに結びつける体系的理解には未達であり、今後の課題である。

実習生Ｂ

（５月19日） 場面：委員会（代議員）による修学旅行及び学年目標決めの話し合い 生徒の様子：修学旅行に向けてどのような役割を担うか、また、前期の目標とテーマ・現状の雰囲気などを考え、討論していた。 実習生との関わり：私は生徒の意見をしっかり聞いて頭の中で考えることしかできなかったが、教師は生徒の言った良い点をうまく抜粋し、まとめ上げていた。 実習生の考察：クラスの中でのまとめ役としている代議員の生徒の皆さんは討論のレベルが高く、高校生ぐらいの話し合いだった。しっかりと学園のことを思い、取り組んでいる印象だった
（６月２日） 場面：修学旅行事後指導の場面 実習生との関わり：修学旅行が終了し、はじめ雰囲気は少し暗かったが、授業を始めると集中して取り組んでいた。高校受験で使う自己申告書の練習のため、頑張っていた。自己申告書の書き方について、生徒から質問があった。文頭はどうやって書き始めればよいのか、どんな内容中心に書けばよいのかなどを例を用いて教えることを意識していた。 実習生の考察：クラス全員で修学旅行の動画を見て振り返り学んだことを自己申告書練習用紙に積極的に記載する姿勢が見られて、高校に対して前向きに頑張っている意識が見られた。

筆者作成

実習生Ｂの生徒理解の実態を、前節で設定した評価基準に照らし合わせて整理すると、表３の通りである。

表３．実習生Bの生徒理解の実態評価

段階	観察・行動の特徴	内面理解の程度	具体例
第１段階： 表面的理解	生徒の言動をそのまま記録	ほぼなし、行動の観察に留まる	委員会で生徒の発言を聞き、頭の中で整理。「生徒の意見をしっかり聞いて考えることしかできなかった」
第２段階： 初歩的内面理解	言動の背景や感情に着目し始める	低～中程度、行動の動機や感情を推測	代議員の生徒が討論に真剣に取り組む姿勢や、修学旅行後の生徒の前向きな意識を推測。「しっかり学園のことを思い、取り組んでいる印象」「前向きに頑張っている意識が見られた」
第３段階： 関係性理解	集団内での心理・相互作用に注目	中程度、仲間関係や全体の雰囲気を理解	修学旅行後のクラスの雰囲気や集中度を観察。「はじめ雰囲気は少し暗かったが、授業を始めると集中して取り組んでいた」
第４段階： 体系的内面理解	言動の背後にある価値観・意欲・感情を体系的に整理	高度、行動を引き起こす心の動きを把握	今後の指導で到達を目指す段階

筆者作成

表３の内容から、実習生Ｂの生徒理解は、表面的理解から初歩的内面理解を経て、関係性理解へと進展しつつある段階に位置づけられることがうかがえる。

第１段階では、委員会活動において生徒の発言内容を把握し整理することはできているものの、その行動の背景にある意欲や思考にまで踏み込んだ理解には至っていない。

第２段階では、代議員の生徒について「学園のことを思い、取り組んでいる」と捉えており、行動の背後にある責任感や主体性、意欲といった内面的要因に注目する初歩的な内面理解が示されている。

第３段階では、修学旅行事後指導の場面において、クラス全体の雰囲気の変化や学習への集中の高まりを観察しており、個々の生徒理解にとどまらず、集団としての心理的状況や関係性に着目する姿勢が確認できる。

一方で、生徒の行動を興味・関心・価値観や学習意欲、発達段階と関連づけて理解する段階には至っておらず、第４段階に位置づけられる体系的内面理解には未達である。

本研究で定義した「生徒理解」の概念と照らすと、実習生Ｂは、表面的な言動の把握にとどまらず、生徒の内面に目を向けようとする姿勢を有している点で、生徒理解の核心に一定程度接近していると評価できる。しかし、その理解は場面ごとの印象や短期的な心理状態の把握にとどまっており、内面要素を相互に関連づけて捉える体系的理解には至っていない点が、今後の課題となる。

実習生Ｃ：

（９月16日） 場面：研究授業時導入の振り返り（カルタ遊びの時間） 生徒の様子：少し騒がしく休み時間からの気持ちの切り替えがまだであった 実習生との関わり：盛り上がる瞬間と集中する瞬間を作ろうとするが、うまくいかなかった 実習生の考察：生徒の表情や様子を見ずに授業を始めてしまったから、切り替えができず、生徒に寄り添うことができなかった、すこし対話を増やす。
（９月19日） 場面：プリント記入時・解説時 実習生との関わり：自発的に話をする生徒が主に答えてくれている。その生徒に答えさせたり、発言させたり、任せたりしてしまう 実習生の考察：他の生徒との関わりが少なくなってしまった。静かに真剣にしてくれている生徒にも目を向けていきたいと思った

筆者作成

実習生Ｃの生徒理解の実態を、前節で設定した評価基準に照らし合わせて整理すると、表３の通りである。

表４．実習生Ｃの生徒理解の実態評価

段階	観察・行動の特徴	内面理解の程度	具体例
第１段階： 表面的理解	生徒の言動をそのまま記録	ほぼなし、行動の観察に留まる	授業導入時、騒がしい生徒の様子をそのまま把握：「少し騒がしい、休み時間からの気持ちの切り替えがまだ」
第２段階： 初歩的内面理解	言動の背景や感情に着目し始める	低～中程度、行動の動機や感情を推測	「生徒の表情や様子を見ずに授業を始めてしまったため、切り替えができなかった」「少し対話を増やす」
第３段階： 関係性理解	集団内での心理・相互作用に注目	中程度、仲間関係や全体の雰囲気を理解	プリント記入時、発言する生徒に偏ってしまうことに気づき、「静かに真剣にしている生徒にも目を向けたい」と考察
第４段階： 体系的内面理解	言動の背後にある価値観・意欲・感情を体系的に整理	高度、行動を引き起こす心の動きを把握	今後の指導で到達を目指す段階

筆者作成

表４より、実習生Ｃの生徒理解は、表面的理解を基盤としながら、初歩的内面理解および関係性理解へと進みつつある段階に位置づけられることが判断できる。

第１段階では、授業導入やプリント記入の場面において、生徒の騒がしさや発言状況、参加態度の違いなどを客観的に把握しており、生徒の外面的な行動や授業中の様子を事実として捉える力が

認められる。

第２段階では、生徒の騒がしさを単なる問題行動としてではなく、気持ちの切り替えが不十分であったという心理的要因から捉え直しており、また、発言の少ない生徒の集中や真剣さにも目を向けようとしている点から、行動の背景にある感情や心理状態への初歩的な内面理解が示されている。

第３段階では、自発的に発言する生徒に関わりが偏っていたことを省察し、教師の関わり方がクラス内の発言機会や参加構造に影響を与えていることに気づいている。このことから、個々の生徒理解にとどまらず、クラス全体の関係性や集団としての学習状況を意識し始めており、関係性理解への接近が認められる。

一方で、第４段階に求められる、生徒の内面を興味・関心・価値観・学習経験・発達段階と関連づけて体系的に理解する視点は、記録からは十分に確認できない。

本研究で定義した「生徒理解」の概念と照らすと、実習生Cは、表面的な言動の観察にとどまらず、その言動を引き起こす生徒の感情や心理に目を向け始めている点で、生徒理解の核心に接近していると評価できる。しかし、その理解は場面依存的・短期的な内面把握にとどまっており、個々の内面理解と集団理解を統合した体系的内面理解には未達である点が、今後の課題として残る。

実習生Ａ・Ｂ・Ｃの「生徒理解」の実態から共通する課題を見出すために、三人の記述内容を評価基準に照らし合わせて、その結果を表５に整理した。

表５．実習生Ａ・Ｂ・Ｃの「生徒理解」の実態

段階	観察・行動の特徴	内面理解の程度	具体例（実習生Ａ）	（実習生Ｂ）	（実習生Ｃ）
第１段階：表面的理解	生徒の言動をそのまま記録	ほぼなし、行動の観察に留まる	ＬＨＲでの質問内容：「家族何人？」「先生になろうと思った理由」	委員会での生徒の発言を聞くが、考察に留まる：「生徒の意見をしっかり聞いて頭の中で考える」	授業導入時、騒がしい生徒の様子をそのまま把握：「少し騒がしい、休み時間からの気持ちの切り替えがまだ」
第２段階：初歩的内面理解	言動の背景や感情に着目し始める	低～中程度、行動の動機や感情を推測	「少し実習生に興味を持ち始める」「生徒は教師の大変さを理解している」	修学旅行振り返りで生徒の意欲や努力に着目：「前向きに頑張っている意識が見られた」	「生徒の表情や様子を見ずに授業を始めてしまったため、切り替えができなかった」「少し対話を増やす」
第３段階：関係性理解	集団内での心理・相互作用に注目	中程度、仲間関係や全体の雰囲気を理解	文化祭準備で「クラスでまだ打ち解けていない」「本当はみんなと仲良くなりたい」	委員会での討論や役割分担を見て「学園のことを思い取り組む姿勢がある」と理解	プリント作業で発言偏りに気づき、「静かに真剣にしている生徒にも目を向けたい」

段階	観察・行動の特徴	内面理解の程度	具体例（実習生Ａ）	（実習生Ｂ）	（実習生Ｃ）
第４段階：体系的内面理解	言動の背後にある価値観・意欲・感情を体系的に整理	高度、行動を引き起こす心の動きを把握	現段階では未到達	現段階では未到達	現段階では未到達

筆者作成

表５から、実習生Ａ・Ｂ・Ｃの「生徒理解」の実態に見られる共通の特徴と課題を以下のように整理することができる。

１．共通の特徴：

三名の実習生に共通して見られるのは、生徒の表面的な行動や発言を丁寧に観察・記録する力が備わっている点である。各場面で生徒の態度、発言、集団の様子を具体的に把握しており、事実としての行動観察は確実に行われている。また、観察を通して生徒の内面や心理状態に一定の関心を持ち始めている点も共通している。Ａは生徒の質問や態度から興味や恥ずかしさを読み取り、Ｂは責任感や主体性、意欲に着目し、Ｃは集中や気持ちの切り替え、教師との関わり方の影響に気づいている。すなわち、表面的理解から初歩的内面理解への移行が始まっており、個々の生徒や集団の心理的状況を意識する姿勢が形成されつつある。

２．共通の課題：

一方で、三名に共通する課題は、内面理解の深さと体系性の不足である。具体的には以下の点が挙げられる。すなわち、生徒の内面理解は場面依存的・短期的な心理状態や行動の解釈にとどまっており、興味・関心・価値観・学習意欲などの長期的・構造的要素との関連付けが不十分である。また、個々の生徒の理解と、クラス全体の関係性や学習参加構造を統合して把握する視点はまだ形成途上であり、体系的内面理解（第４段階）には到達していない。さらに、考察は断片的で、教師としての関わり方や授業場面との関連を分析する力は見られるものの、観察・分析から指導に生かすための内面理解の活用が限定的である。

以上に取り上げているＡ・Ｂ・Ｃ三人の事例のほか、他の実習生の教育実習期間において生徒指導における努力及び目標として「生徒と距離を縮めるよう、名前を覚えようと話しかけることを目標にしていた」、「HRなどで時間が余ったときに質問を受け付けるなど工夫しながら生徒と仲良くなりたい」、「生徒とのコミュニケーションから頑張りたい」、「会話が続くようなテーマを考えておく」、「自己開示の大切さ、積極性の大切さを感じた」、「生徒と文化祭や進路の話ができた」、「生徒とコミュニケーションを取ることを大切にしたい」、「授業時間だけではなく、休みの時間や給食の時間など、自ら積極的に声をかけることで、生徒に信頼して授業を受けたいと思ってもらえるように努力したい」などの内容も確認できた。これらの内容から、生徒の内面的な反応や心理状態に注

意を向ける初歩的内面理解が形成されつつあり、行動観察から心理的要因を読み取ろうとする姿勢が見られる点が特徴である。

一方で、以下の課題も確認できた。第一に、観察や関わりに基づく内面理解は場面依存的・短期的な心理状態の把握にとどまり、個々の生徒の興味・関心、価値観、学習意欲、長期的な成長との関連を体系的に把握する段階には至っていない。第二に、個々の生徒理解とクラス全体の関係性や学習参加構造を統合的に捉える力が未成熟である。その結果、観察やコミュニケーションの努力は積極的であるものの、内面理解を指導実践に戦略的に反映させる力には制約があった。

総括すると、教育実習生は、表面的理解を基盤として、初歩的内面理解や関係性への着目を並行的に形成しつつあるという特徴を有している。しかしながら、観察・関わり・分析を統合し、個人・集団・場面を関連づけて理解する体系的内面理解の段階には未達であることが共通の課題として浮かび上がった。したがって、今後の教員養成においては、観察や関わりの積極性を維持しつつ、内面要素の構造的理解と指導への応用力を高める支援が求められることが明らかとなった。

４．実習担当教員のコメントから見る教育実習生の課題

本節では、教育実習期間中に実習担当教員が記したコメントおよび助言を分析し、教育実習生の「生徒理解」の課題を明らかにする。特に、実習生の生徒観察の在り方や、生徒理解に基づく指導行動に関する実習担当教員の指摘に焦点を当てて検討する。教育実習担当教員のコメントを表６に示す。

表６．教育実習指導担当教員のコメント

・常に誠実な態度で親切に接していた。学級の課題についてはホームルームで生徒に伝えていた。
・生徒と目線を合わせ、一人ひとりの理解に努めた。教師としての立場のあり方や言動についてもよりよい指導にしたいと願いを持ち努力した。
・生徒の名前を覚えて、積極的に声をかける姿があった。
・環境により関わり方が難しい場面も見られたが、一人ひとりにあった接し方を実践していた。
・生徒とのコミュニケーションを大切に丁寧に接していた。
・多くの生徒と積極的にかかわり、課題のある生徒とも関係性を築くことができた。生徒のことをしっかりと考え、多くの時間を生徒のために費やすことをいとわず、生徒からの信頼も熱いものとなった。
・休み時間や放課後などを活用し、生徒と積極的にかかわり、関係を築こうとした。生徒との距離も適切であった。
・適切な距離感や話し方など意識していることが伝わった。修学旅行の取り組みにも積極的に関わってくれて、生徒が喜んでいた。
・生徒と信頼を基盤とした関係を構築していた。迅速な状況判断力を磨くことで実践的な指導が期待できる。・自ら関わろうとする姿勢があまり見受けられなかった。相手をもっとよく観察し、関わろうとする気持ちが必要。
・生徒の目線に立ってコミュニケーションを取ることができた。
・生徒とコミュニケーションをとろうとしていた姿が見られた一方で、生徒への注意の仕方などは改善の余地があると感じた。

筆者作成

表６を踏まえて、実習担当教員が重視する「生徒指導」のポイント及び教育実習生の課題について分析しておく。

まず、実習担当教員が重視する「生徒指導」のポイントについて、以下の特徴が見える。

① 生徒との信頼関係の構築：コメント例の「生徒と信頼を基盤とした関係を構築していた」「生徒からの信頼も熱いものとなった」といった内容から、信頼関係を作ることを最優先としており、授業中だけでなく休み時間・放課後も含めて生徒と積極的に関わることが評価されていることがわかる。

② 一人ひとりの理解に基づいた対応：コメント例の「一人ひとりの理解に努めた」「一人ひとりにあった接し方を実践していた」といった内容から、生徒を画一的に扱うのではなく、個々の関心や状況に応じた対応の重要性を重視していることがわかる。

③ 教師としての省察・態度の重要性：コメント例の「教師としての立場のあり方や言動についてもよりよい指導にしたいと願い努力した」「適切な距離感や話し方など意識していることが伝わった」といった内容から、教師自身の姿勢・言動が生徒理解や指導に直結することを重視しているといえよう。

④ 積極的関わりとコミュニケーション：コメント例の「自ら関わろうとする姿勢があまり見受けられなかった」「生徒とコミュニケーションをとろうとしていた姿が見られた」といった内容から、生徒に対して受動的ではなく、主体的に関わろうとする姿勢が求められている。

⑤ 状況判断と柔軟性：コメント例の「迅速な状況判断力を磨くことで実践的な指導が期待できる」といった内容から、教室や活動の状況に応じて臨機応変に対応する力も、生徒指導において重要な要素とされている。

次に、教育実習生の課題についても、以下の点が判明した。

① 積極性・観察力の不足：コメント例の「自ら関わろうとする姿勢があまり見受けられなかった」「相手をもっとよく観察し、関わろうとする気持ちが必要」といった内容から、実習生の中には、授業や活動中に積極的に生徒の内面を把握しようとする姿勢が十分でない場合があることを示唆している。

② 対応の幅や柔軟性の不足：コメント例の「生徒への注意の仕方などは改善の余地がある」「環境により関わり方が難しい場面も見られた」といった内容から、生徒の個性や状況に応じた対応や注意の仕方が、まだ安定していないことがうかがわれる。

③ 生徒理解の深さの不足：コメント例全体から、実習生は生徒とコミュニケーションを取る努力をしているが、生徒の行動の背景や内面（興味・意欲・感情・価値観）まで把握する段階には十分達していないと読み取れる。

④ 省察の不足・教師としての意識不足：コメント例の「教師としての立場のあり方や言動についてもよりよい指導にしたい」といった内容から、教師自身の立ち位置や授業・指導の在り方につ

いて、意識的に省察する力をさらに強化する必要があることがうかがわれる。

以上のように、実習担当教員は、「生徒指導＝生徒理解を基盤とした信頼関係の構築」と捉え、信頼関係・個別対応・コミュニケーション・省察・柔軟性を重視している。一方、教育実習生は、観察や記録を通じて生徒理解に取り組むものの、積極性・観察力・対応の柔軟性・内面理解・省察の深化の面で課題が見られる。また、実習生の課題は単に行動の記録に留まらず、生徒の内面の理解・教師としての自覚的行動・状況対応力にまで及ぶことが明らかとなった。

５．研究成果の整理と教育実習における生徒理解育成への示唆

本研究は、教員養成の一環として行われる教育実習に着目し、教育実習生の「生徒理解」の実態を明らかにするとともに、その形成を促す指導の在り方について検討することを目的とした。以下では、本研究で得られた成果を整理し、教育実習における生徒理解育成への示唆について論じる。

まず、本研究では、「生徒理解」を観察可能な生徒の言動を手がかりとして、その背後にある興味・関心・意欲・感情・思考・価値観といった内面の動きを把握し、指導や支援に結びつける営みとして定義した。このように概念を明確化したうえで、実習生の生徒観察記録を分析した点に、本研究の第一の意義がある。これにより、従来、抽象的に用いられがちであった「生徒理解」を、教育実習生が実践可能な水準で捉え直したことにより、生徒理解の到達段階を具体的に検討することが可能となった。

次に、独自に設定した評価基準を用いた分析から、教育実習生の生徒理解は、表面的な行動観察を基盤としつつ、内面への着目や集団内の関係性理解を並行的に形成していることが明らかとなった。一方で、個々の行動や関係性を統合し、生徒の内面を体系的に捉え、それを指導に活用する体系的内面理解の段階には至っていないという共通の課題が見出された。この結果は、教育実習生が生徒理解の重要性を意識し始めているものの、その理解が断片的・直感的な水準にとどまりやすい現状を示している。

さらに、実習担当教員のコメントの分析からは、現場教員が生徒理解を信頼関係の構築を基盤とした生徒指導と捉え、個別対応や柔軟な関わり、コミュニケーション、そして省察を重視していることが明らかとなった。一方、教育実習生に対しては、観察や記録に偏り、主体的な関与や内面理解の深化、状況に応じた対応力が不十分である点が課題として指摘されていた。これにより、実習生自身の記述だけでは捉えにくい、生徒理解における不足や偏りが、現場教員の視点から浮き彫りになったといえる。

以上の研究成果を踏まえると、教育実習における生徒理解育成に向けて、いくつかの示唆が導き出される。第一に、教育実習事前指導の段階において、「生徒理解とは何か」を明確に共有し、その到達段階を具体的に示す必要性である。本研究で示した評価基準は、実習生が自身の生徒理解の水準を省察する手がかりとなり得るものであり、事前指導や振り返り指導に活用することが期待さ

れる。

第二に、観察記録の作成においては、単なる行動の記述にとどまらず、「なぜそのような行動が生じたのか」「その行動からどのような内面が推測されるのか」といった問いを意図的に組み込む指導が求められる。これにより、実習生は行動と内面、さらには指導行動との関連を意識しながら、生徒理解を深化させることが可能となる。

第三に、近年、教師と生徒との関係性においては、信頼関係の構築とともに、専門職としての適切な距離感の保持が強く求められている。過度な親密さや感情的な関与は、生徒指導上の課題や倫理的問題を生じさせる可能性がある一方で、過度に距離を置くことは、生徒の内面理解を困難にする。本研究が明らかにしたように、生徒理解は生徒の内面に目を向ける営みであるが、それはあくまで教育的目的に基づく専門的理解でなければならない。したがって、教育実習においては、生徒理解を深める過程と併せて、教師としての役割意識や職業倫理、適切な距離の取り方についても明示的に指導することが重要である。生徒理解の深化と専門的距離の保持を両立させる視点を育成することが、現代の教員養成における重要な課題であるといえる。

第四に、実習生の生徒理解を実習担当教員と共有し、対話的に検討する機会を保障する必要性である。実習生の記述は、しばしば主観的・断片的になりやすいが、それを指導教員と共有し、助言や問い返しを受けることで、自身の理解の偏りや不足に気づくことが可能となる。また、現場教員が有する経験的・総合的な生徒理解の視点に触れることは、実習生が自己の理解を相対化し、より体系的な内面理解へと発展させる契機となる。したがって、生徒理解を個人の省察にとどめるのではなく、指導教員との協働的な省察の場に位置付けることが、教育実習の質の向上につながると考えられる。

最後に、本研究は限られた対象と資料に基づく分析であり、生徒理解の形成過程を長期的・継続的に追跡したものではないという課題を有している。今後は、教育実習前・実習中・実習後を通じた縦断的な分析や、事前指導の具体的な実践とその効果検証を行うことで、教育実習における生徒理解育成の指導方法をより一層精緻化していく必要があるだろう。

以上のように、本研究は、教育実習生の生徒理解の実態と課題を明らかにするとともに、教員養成における生徒理解育成の方向性を示した点に意義を有する。限られた教育実習の中においても、生徒の内面に目を向け、理解を深めようとする姿勢を意図的に育成すると同時に、専門職としての適切な距離感を保持しつつ、生徒理解を指導教員と共有し協働的に深化させていく視点を養うことが、今後の教員養成において一層求められるといえる。