1 これまでの成果
本研究は、平成16年度に実施した初等教育教員養成プログラム開発のための基礎的研究（1）[引]に引き続く研究として位置付けられる。平成16年度の研究では、教育実習で生活科の指導に関わった学部生48名および教育実習指導に関わった教員（以下、指導教員とする）10名を対象として、生活科の再教育実習（以下、再実習とする）に関する意識調査を行い、その在り方を検討してきた。結果は以下の通りであった。

再実習を希望すると回答した学部生の人数は、調査人数全体の8割を超える結果となり、強く再実習の提供を期待していることがわかった。その希望理由としては、「生活科の授業の構成の仕方や児童の関わり方等をもっと知りたいから」「(略) 今まで気付かなかったような子どもたちの反応をもっともう一回事授業をみてみたい」といった表現や「実習中は指導教員にとらわれ過ぎてなかなか児童を主体ではなく児童を乗せることができず（略）」などが見られた。再実習を行いたい理由として、受けた実習がよかったという肯定的な考え方をしている場合と、不満を感じたりうまいかかったりしたので一度挑戦したいと回答している場合があった。どちらも実際の実習に取り組むことによって、より課題が鮮明になり、課題の重要性に気付いたりした。生活科の実習の場合、教科の特性から具体的な活動や体験を重視した授業が中心であるため学部生は実際に取組んで、初めてその授業内容や生活科の指導をイメージすることが多い。そのため、一度取り組んでみたことからこそ課題をしっかりつかむことができると言える。生活科における教材研究や子どもへの配慮については、1回の実習では、なかなか体得することが難しいとも言える。さらに、生活科では、特に児童の主体的な取り組みが求められるため、しっかりとした教材把握と十分な児童把握がなければ、指導は困難である。それを1回の実習では、学ぶ機会として不十分であることは言うまでもない。
こうした点は、「実習で経験してきたことを生かして授業づくりができそうだから」「二回目の方がいい授業ができる」「より深めていくには実習があるとによいのではいかがか考える」など「再実習を受けさせたい」と回答した指導教員の理由記述からも支持されるところであった。

次に、具体的な再実習の内容に対する学部生の関心は、「教材研究」「指導法」「児童の関わり方」に集中していたことがわかった。「生活科には、様々な教材が考えられるので色々な教材に挑戦してみたい」「よりよい指導法を学びたいから」「生活科の授業の構成の仕方や児童の関わり方等もっと知りたいから」「秋の実習は教材研究も足りなかったしにくばったので児童との関わりにも授業の流れも余裕がなかったからリベンジしたい」といった表現が反映された結果であった。またこれらの結果では、実際の授業実施が前提とされていた。教員の「再実習の課題」で集中している項目は、「教材研究」「内容」「学習構成・過程」で広がっていたことから、再実習の課題について学部生と指導教員との間で「教材研究」という項目が共通されていたことが明らかになった。

最後に、再実習の方法としては次のような結果が得られた。まず場所においては、学部生全体の人数の7割以上が大学近隣の公立学校を希望していた。実習の期間においては、一律に固定するのではなく、課題によって選択できる柔軟性を求めている。指導者については、多くの学部生が公立学校教諭を希望していた。形式においては、学部生の希望は、実地授業形式と活動・体験形式に集中していた。
こうした結果に対して、指導教員のなかには、近隣公立学校を対象とするばかりではなく、附属小学校に

Kazushige Mizobe, Atsushi Asakura, Nobutaka Ishii, Yoshio Sumoto, Hiroyoshi Naito: A Basic Study for Development of the Elementary School Teacher’s Training Program 2 – Re-Practice Teaching in Life and Environment Studies –

— 25 —
おける再実習を挙げた。これは、近隣公立学校ばかりではなく、附属小学校においても再実習が可能になるよう観察の幅を持たせていくことへの示唆を受け止められた。期間については、近隣公立学校に対しても、数日間と数週間が選択され、長期を望んでいないことがわかった。附属小学校の再実習では、２回目の実習という点から、数時間を選択している。これらの点については、現実的な実施条件を考慮した回答であった。また実際の地域の施設を活用して、具体的な活動や体験に対する研究を深めていくことも求められていたことが明らかになった。

以上の点を踏まえ、再実習を行う際、具体的な実習の実施時期とそれにともない条件整備を検討する必要がある。現在広島大学では、3年次で実習を終了後、４年次前期（４セメスター）では、受講している授業科目の他に採用試験の準備があり、夏休みの後半から４年次後期（５セメスター）にかけて、主攻以外の教育実習等が予定されている。また４年次後期（５セメスター）終了間際、すなわち卒業１か月前では、公立学校への実習を可能にしている制度として、公立学校における採用前のインターンシップが用意されている。これは、2004年7月の広島大学大学院教育学研究科と広島市教育委員会との「研修協力に関する覚書」に基づいた取り組みである。こうした状況をベースに、前回得られた結果を踏まえた内容と方法を検討した場合、３年次の教育実習（以降、本実習とする）終了後、３年次後期（６セメスター）内にて、再度実習を行う可能性を模索しなくてはならない。

2 本研究の目的と方法

そこで、本研究では、次のような再実習を行い、その事例的検討を行うことを目的とした。すなわち、3年次の秋に本実習を行った学部生に対して、4年次のインターンシップにおける公立学校での実習までに、再度、附属小学校において試行的に実習を受けさせ、その効果と可能性を調査検討することを目的とした。また、再実習を受け入れた附属小学校の指導教員に対しても再実習について感想を求め、上記の結果と合わせ、検討することを目的とした。

具体的な方法として、以下の条件を用意し、再実習を実施することにした。まず、再実習の対象を本実習で生活科を担当した経験のある学部生とした。生活科教育プログラムの開発にとって必要なデータが得られると考えたからである。再実習の形式は、事前・事後指導を含む実地授業とした。ただし、事前・事後指導に観察実習を含む場合も可としている。再実習の実施場所は、本実習と同一の附属小学校として、その実施時期は、本実習の２か月後とする。実施時間は、10時間前後と20時間前後とする。指導教員は、本実習と同一の指導教員である場合と、異なる指導教員の場合を設定する。指導教員はいずれも生活科担当者とする。ただし、実施期間中、毎日指導教員に会うことが困難な場合、大学において実習補助学生によるサポートを指導体制に組み入れている。

以上の条件から下記のように2つの再実習を設定し、実施した。

（1）再実習

①再実習A

対象：本実習を広島大学の附属小学校（以下、附属Aとする）で受け、かつ生活科授業を担当した経験のある学部生1名（以下、実習生Aとする）

形式：実地授業（事前・事後指導を含む）

場所：本実習を受けた同一の附属A小

期日：本実習の２か月後

内容：生活科の授業

指導：本実習を受けた同一の指導教員（生活科担当）が6時間程度（事前、事後指導、メールによる指導を含む）指導する。

②再実習B

対象：本実習を広島大学の附属小学校（以下、附属Bとする）で受け、かつ生活科授業を担当した経験のある学部生1名（以下、実習生Bとする）

形式：実地授業（観察実習、事前・事後指導を含む）

場所：本実習を受けた同一の附属B小

期日：本実習の２か月後

内容：生活科の授業

指導：本実習を受けた同一附属B小の生活科担当教員が10時間程度（事前、事後指導を含む）指導する。実習補助学生によるサポート体制を組む。

（2）調査項目

①実習生用

i）本実習

a. 実習前の課題
b. 課題の達成
c. 実習後の課題

ii）再実習

a. 実習後の感想（比較表現：授業、子ども、教師）
b. 実習後の課題

iii）再実習への可能性
３　再実習Ａ（結果及び考察）

（1）結果
①実習生K
３年次の本実習直後における実習生Kの感想と再実習直後の感想は表1に示すとおりである。まず、実習前直後の課題では、「子どもにとって楽しい授業にする」ことが掲げられるとともに、授業の活動面の面々をとる指針「車を改良していく活動を通して工夫すると車が遠くまで進んで行くことに気付いてより遠くまで進むように色々改良していこうとする」が見られた。
実習においても「楽しい授業」が掲げられていたが、他に「指導案通りに進めることばかり考えず、子どもの様子をよく見て、それに合わせて少しずつ変えられるように心に余裕を持って授業をする。」という表現がなされていた。さらに「ゆさぶり、発問を手に使って、子どもからいっぱい意見が出るようにする。」と具体的な方法が盛んにとられている。
課題の達成としては、本実習直後、よくできたと全面的に肯定した自己評価を行っていたが、再実習直後では、半分くらいであったとして、以前より余裕ができて行えたが、個々の子どもへの対応において課題が残ったという理由を挙げていた。実習後課題は、生活科における内容（活動や体験）に関する1番外、児童へのかかわり方、教材研究に関する課題が続け、実習後においても、1番目、2番目内容は同一であったが、3番目は、学習構成、学習過程に関する課題を挙げていた。
再実習全体に対する印象は、表2で表現されているように、実習生Kは、まず指導案を書くのがとてもスムーズにできたことを挙げている。作成された指導案は、資料1に示されている。また実習をやりっぱなしにせず、復習したりしたのがよかったと述べている。
さらに以前の実習と同一の指導教員や、同一の担当学級であったため、心理的に安心感が与えられ、「ただ私ががんばったのでは、お世話になった先生や、大好きなど子どもたちのおかげだということを強く感じた」という感想を持っていったことがわかった。
生活科に対する印象は、表3にまとめたとおりである。
実習生Kは、再実習直後では、生活科の授業を「創造料理（どんなものでもおもしろい教材になる）」と表現をしている。このような表現には、再実習前後で変化なく、「とてもよくあってはまる」を選択していた。「子ども」に対しては、「福袋」と表現し、その理由を「いろんなもの（意見）が詰まっている。しかもあけでみるとまで分からない。そして同じ袋は一つとないと」としている。この表現は、再実習前後で変化が見られる。すなわち、再実習前では、実習生Kは「よくあてはまる」を選択していたが、再実習後では「とてもよくあてはまる」と変化していた。「教師」の項目では、「ツアーコンタクター」であると述べ、「大まかな流れを決める（いかにお客様に楽しんでもらえるかよく考えて）」と全員で回ることもあるし、個別に動くこともあるけど全員をしっかり最後まで見守る。」としている。それに対しては、再実習前後で変化はなかった。
再実習の可能性については、実習生Kは、以下のよう4年間のスケジュールの中で再実習の位置付けを考えていた。

②指導教員A
再実習終了後、指導教員Aが「指導の重要」「再実習について」「再実習の可能性」3点について質問を行ったところ、以下の回答が得られた。

質問１：指導の重点
回答１：①学習材選びの視点（楽しいか、身近か、価値があるか）、②活動構成、③発問。
一番重点をおいたのは３です。結局、指導案がよくても、教師の放っておき一つで動きがガラety Parkwayです。特に実習生は、「ひとりよがりな」言葉をさらっと言うと変わってしまって、子ども達の意識を切ってしまうことがありますので、何と子ども達と問い合わせるの。問い掛けた後、何故あるのか。期間巡行の時はどのような気付きを拾うのか、いったことに時間をかけました。

質問２：実習生について
回答２：目立った変化としては、素案を互いに考えた後の指導案でかなり完成に近いものが作成されていくこと。特に指導目標の記述が具体的で、何に気配したのか、授業自体が明確にすることがでている指導案だった。本実習でも、このことは繰り返し指
質問3：再実習への可能性

回答3：再実習の効果・・・実習生のやる気の問題。

この一言につき、やればいいが、やるまでの意欲を高めることが問題。回数にしても通うことなどが学生たちにとって負担になるかもしれない。1回がベターかつ配属学級は本実習で配属された学級が早い。子ども達との関係もできているし、子ども達は「無条件」で歓迎するうれしい時間が多く存在することになる。

できれば、実習後、指導案をつくって模擬授業をし、その反応がすごくよくて「それを実際に授業でやってみたい」と「実習のときに一緒に学習したあの子たちと、この指導案で学習をしたい」と実習生たちがテンションをあげる。「じゃあ、実習のときにお世話になった附属の○○先生に頼んでみようかな・・・」なんていう「問題解決学習」を実習生たちがやるらしいですね。理想ですけどね。現実はそうはなかなかききませんね。実習生は「ひとたま」こえて「燃焼」していますので、あえて「もう一回山を上で自分の方を高めよう」とは、なかなか思わないのでしょう。

(2)考察
①実習生Kの変化

再実習Aによって得られた実習生Kの変容は、2点考えられる。1点目は、子どもたちのつながりを意識するようになったことである。2点目は、指導案作成がうまくできるようになった点である。まず、1点目に関しては、以下の点がその理由として考えられる。それは、表1に示されたように再実習前の課題として指導案作成に進めることは考えず、子どもの様子をよく見て、それに合わせて・・・という表現がなされ、課題達成の項目においても「ただ40人全員をしっかり見ることは難しかった」。話し合いの時、反対意見を出してくれる子への対応や・・・という子どもへの働きかけてまで言及されている点であった。さらに、表2に示した生活科に対する印象でも再実習前後で変化した項目は、子どもであった。子どもを「いろいろな意見がつまっていててみせてるまで分からない」という感じを「福袋」で表現し、再実習前に「よくあてはまる」としていたが、再実習後で「とてもよくあてはまる」を選択していた点である。この点においても、子どもに注目していることが認められる。「教師」に対する比喻表現は「ツアーコンダクター」であったが、その理由として、「大まかな流れを決める（いかにお客様に楽しんでもらえるかよく考えて）。全員で回ることもあるし、個別に動くこともあるけど、全員をしっかり最後まで見守る」としている。この比喻とその理由に対して再実習後前で吊り下げる「よくあてはまる」とされていた。これは、授業の中で、全員で取り組まれ、座に取組まれることに対応しながら、「子ども全員を最後まで見守る」という姿勢が示された結果と解釈できる。すなわち教員という立場においても、子どもへのまるだきを重視していることに変わりがなかったと言える。

また、実習生Kに対して指導教員Aは、子どもたちの意識を切ってしまうので、特に独り善がりな発言をしないように、問いかけた後、何秒待つのか、期間巡視の時どのような子どもの気付きを取り上げるのかと頼んだ時間を持いて行った。こうした指導によって実習生Kは、子どもも自分に目をつけた指導が定着し始めてきたと推察することができる。

②再実習システムのあり方

表2に見られるように再実習を受けた実習生Kは、「本実習は何かなんだか分からないまま1月過ぎたけど、あらためて『再実習』をしてみたら、実習をやりっぱなしにせず、復習もしたいと思ったのでよかった。」と述べ、前回の実習時と同じ指導教員、同じ配属学級であったことがメリットであったと答えていた。その点、指導教員Aも回答3で述べたよう「配属学級は本実習で配属された学級がいい。子どもたちとの関係もできているし、子どもたちは無条件で歓迎するうれしい時間が共有されることになる」を支持している。これは、再実習の期間が短かったことからも、新たに配属された学級での実地授業よりも、
子どもとの関係が成立している学級で、実施した効果があったと言える。

さらに指導教員Aは、実習生側のやる気の問題を指摘し、「やればいいが、やるまでの意欲高めることが問題」と述べている。その理由として「実習生は『ひとりやま』こてして『燃焼』していますので、あえて『もう一回を上つって自分の力を高める』とは、なかなか思わないでしょうね」と述べていた。しかし、実習生が再実習することの意味や意義を問い、動機付けとしていく工夫面で、「問題解決学習」を実習生たちがやるべきかいないか、理想ですだけに」と締めている。また指導教員Aは、「回数にしても通うことなどが学生たちにとって負担になるかもしれない。1回がペターかも」と指摘している。

以上のことを踏まえたとき、実習生Kが再実習の可能性として述べた4年間における実習をとらえるアイデアが有効かもしれない。1・2セメスターから観察実習などを中立と子ども育成養護の役を果たすことに努め、3・4セメスターで実習にかかわる基礎的な知識・技能を模擬授業体験などで学びつつ、さらに観察実習を継続させ、より精緻な実態把握に努めさせる。本実習を終えた後にも再実習を設定するが、基本的には希望者のみで実施するといったアイデアであった。こうした4年間にわたる実習を一つのものとしてとらえ、本実習の前後において実習が位置付けられる点で、指導教員Aの指摘している動機付けの問題や実習者側の心理的不満を乗り越えることにつながると言える。

4 再実習B（結果及び考察）

(1) 結果

①実習生T

本実習直後の実習生Tの感想が再実習直後の感想は表4に示すところである。まず、実習前の課題では、「子どもが意欲を持って活動できるような授業計画を行っていく」と述べているが、再実習においても第一に同じ内容を取り上げている。再実習では、それに続いて、具体的な指導案作成や前回の実習で子どもとかかわった経験を生かすことを見積っている。「評価については、『とてもよくできた』と全面的な肯定評価を行っており、その理由を「子ども興味や関心を十分に引き出せたから」としている。それに対して、再実習における実習生Tは、『よくできた』と評価した。表4から読み取れるように、その理由には、「子どもと自然に関わることができ、子どもが意欲的に取り組んだという肯定的な項目だけでなく、自ら作成した指導案が十分でなかった反省点も挙げられていった。

実習後の課題は、第一に「生活科に関する教育史、教育事情」を取り上げ、第二、第三として、「生活科における内容（活動や体験）に関すること」と「学習構成、学習過程に関すること」を挙げていた。再実習後では、第一に、「生活科の学習構成、学習過程に関すること」を挙げ、第二に「児童へのかかわり方、第三に「内容（活動や体験）」としていた。

再実習直後、この再実習に対する実習生Tの感想は、表5に示すところであった。まず事前打ち合わせおよび事後指導においては、実習生Tは「・・・マンツーマンで打ち合わせができたのでよかった」「マンツーマンであるため、ゆっくり、しっかりと、深く反省会ができそうだ」という感想を述べ、マンツーマンで指導を受けたことを利点として取り上げていた。また、実習内容については、「実習の経験を生かして子どもとのかかわりができた」と指導案については、実習を経た分、書くにしやめるが良かった」という表現に見られるように、「子どもとよくかかわることができ、指導案書のための準備ができた指導を得た点を長所としていた。さらに、「教師が到達でき（達成でき）ねらいを明確にする、子どもに活動を具体的にイメージできる、体験的な活動における子どもの知的なよろこびが相互に関連付けられ、それぞれの大切さが大変理解できた」と述べていたことからも再実習が有効であったと理解することができる。

実習場所については、表5に示すように、実習生Tは、附属小で再実習を行ったため、指導教員と面識があったので指導が受けやすく、子どもの実態もわかったので授業しやすいかったと述べている。子どもも実習生になっていたので授業がしやすかったとしている。逆に気になる点として、附属小と公立小学校の違いを指摘していた。

その他として、実習生Tは、実習補助学生からアドバイスを受け、実習が充実した点を挙げていた。

生活科に対する印象は、表6に示すとおりである。実習生Tは、授業を「航海」と表現し、その理由を「自分があきらめ（目的性）とするところを具体的に設定して、計画を練り、子どもたちをそれに導いていく」からとした。再実習前には、『まあまああたはまる』とし、再実習後には、「とてもよくあたはまる」を選択した。また、「子ども」に対しては、「掃除機（いろいろなものを見つけ（気付き）、どんどん吸い取っていく）」と表し、「よくあたはまる」としていた。「教師」の項目においては「キャッチボール」という言葉を選び、「子どものリアクションに対して何を近づけさせるような発問をさらにしていくか。リアクション
と発問の繰り返しから。」と理由付けをした。これに対
する評価は、再実習前の「まあまああてはまる」か
ら「よくあてはまる」へと肯定的な変化が見られた。

再実習の可能性については、実習生Kと同様4年間
のスパンで次のように考えていたことがわかった。ま
ず1・2セマスターでは講義形式で進める小学校また
は附属小学校の実践などから学ぶとともに、その当該
校で子どもと活動や体験を何回か行い、子どもの実態
を把握することを徹底する。3・4セマスターでは、
附属小を中心に、1週間程度授業観察を行う。授業観
察のまとめとして指導案作成を行ったり、模擬授業を
取り入れたりする。5セマスターでは、附属小で3日
間の観察実習を行った後、1か月の本実習を行う。6
セマスターでは、観察実習を含め、実地授業を中心に
再実習を行う。数時間から数日間、附属小において実
施する。これにより、1年次からの実習を踏まえて、
3年次後の6セマスターに再実習を位置付けてい
た。

②指導教員B
実習生Tに対して指導教員Bは、次のような質問項
目に対して、回答していた。

質問1：指導の重点
回答1：単元名・活動名：「探検！発見！三原駅」
単元全体を通しての目標を明確にした上で、単元計画
及び具体的な支援を考えていくこと。

質問2：実習生について
回答2：事前の打合せ、指導案検討、1日目の授業後
の反省会と進めていく中、実習生自身が、単元全体を
通じての目標を明確にしておくことの必要性を実感す
ることができたようである。

9〜10月の実習を経験しているからか、授業を進める
際に、安心してみてることができた。9〜10月の実習とは、
違うクラスの実習であったが、子どもたちとすぐかかわ
りをもつことができていた。

単元全体を見通すことがまだ十分にできなかったと、
1日目の授業後の反省会で本人が語っていた。これは、
実習生が課題かもしれないが、このことを実感したこ
とは大きな成果だと思う。

2回探検活動を行ったが、2回目は1回目と比較し
て、子どもたちの活動の様子をとらえ、具体的な言葉か
けを行うことができていた。大変意欲的な実習生でし
た。

再実習補助学生がメンター制の関係で私のクラスに
来ているのですが、彼の存在も大きかったと思います。
どの程度相談をしているかは分かりませんが、きょうア
ドバイザーだったと思います。

質問3：再実習への可能性
回答3：一つの教科「生活科」に集中して単元全体を
考えることができ（9〜10月の実習では、1時間ごとに
複数の教科を担当するため、どうしても分散してしま
う）、実習の中で、子どもたちの実態やねらいから展開
を振り返り修正することを行い、より責任を持って授業
を行うことを経験できる。

今回は、一人の指導教員に対して再実習生が一人と
いう受け入れであったが、担当する人数が多くなると
生活科以外の先生にお願いをする必要があるよう
になる。それぞれの先生が各自の仕事に抱えている分多
忙となるので、依頼しづらいのが現状である。また、
今回は、約8時間の授業を2日間に集中して行うことが
できたが、実習生自身、大学での講義も受けなければ
ならばない点、実習の日程調整が難しい。

(2) 考察
①実習生Tの変化
実習Bによって、実習生Tは、以下の点で変化したと
とらえることができる。

まず、表2からもわかるように、実習生Tは、実習
前の課題として「子どもが意図を持って取り組むよ
うな活動をしたい」を掲げ、子どもが意図を持って活
動してくれるような授業設計をめざしていた。これに
対して表5に見えるように、実習後の振り返りでは、
実習生Tは「教師が達成したいねらいを明確にする。」
「子どもが活動を具体的にイメージできる。」「体験的
な活動における子どもの知的・的・的」が相互に関
連付けられ、それぞれの大切さが理解できたと述べて
いる。さらに、表6で示した変化も授業におけるねら
いの明確化に関連した変化と言えるだろう。実習生Tは、
「航海」と表現していた「授業」に対して「自分が
ねらいとするところを具体的に設定して、計画を練り、
子どもたちにそこに導いていく」という理由をつけてい
る。再実習前では、この考えに「まあまああてはま
る」を選択していたが、再実習後では、「とてもよくあ
てはまる」へと変化していた。すなわち、授業は、明
確なねらいに向かって子どもたちが向かう営みであるこ
とを強く認識した結果と言える。この点については、
「教師」に対する比喩表現によっても裏付けることが
できる。実習生Tは、「教師」に対して「キャッチボー
ル」という言葉を用いた。理由は、「子どものリアクショ
ンに対して、ねらいに近づけさせるような発問をさら
にしていくから。リアクションをさらに発問の繰り返
しなから」としていた。この比喩表現とその理由に対
して、再実習前では実習生Tは、「まあまああてはまる」
と考えていたが、再実習後「よくあてはまる」へと変
化していた。つまり、明確なねらいに向かって子どもが到達できるように教師は働きかける必要があり、またそのような存在であることを強く感じ始めたことを示していると推察できる。すなわち、この点を再実習によって深く理解したということが見て取れるのである。

上記の実習生Tの様子を指導教員Bも把握していたことが以下の表現からわかる。指導教員Bは、実習生Tの課題を受けて、今回の再実習の指導の重点を、「探検！発見！三原駅」という単元において、全体を通じた目標を明確にした上で、単元計画や具体的支援を考えていくこととしていた。指導の重点にしたがって実施された実習を通して、変化していく実習生Tの様子をとらえた表現が、次の箇所に見られる。すなわち質問項目２（実習生について）に対する指導教員Bの回答の「事前の打ち合わせ、実習生自身が単元全体を通しての目標を集約し、明確にしておくことの必要性を再確認することができたようである。」というところであり、「現在時点で課題かもしれないが、このことを実感したことの大成果だと思う。」である。どちらも実習生Tがねらいを明確にする必要性に気付いた点をとらえた表現である。さらに、「子どもたちの活動の様子をとらえ、具体的な言葉かけを行うことができた。」という回答箇所があげられるだろう。この表現は、活動のねらいが明確になってこそ適切な言葉かけができるものを示しており、実習生Tの教師としての成長をとらえている表現と解釈できる。

以上の考察から、実習生Tの成長が再実習において確認されたことにより、再実習の有効性が示されたといえる。

②再実習システムのあり方
本実習とは違い、指導教員とマンツーマンで取り組むことができたと実習生Tが述べているように（表5）、少人数で実施した点が評価される。指導教員も質問3（再実習の可能性）に対する回答3において、「一つの教科（生活科）に集中して単元全体を考えることができ、（略）より責任を持つ授業を行うことを経験できる。」と述べ、その意義を確認している。しかし、今後も継続させる条件としては、かなりの困難が予想される。その点の指摘も、先述の回答3に見られる。すなわち「今回は、一人の指導教員に対して再実習生が一人という受け入れであったが、担当する人数が多くなると生活科以外の先生にお願いすることも必要になってくる。」（略）依頼しづらいのが現状である。」という指摘である。これは、附属Aでの実習のみならず、他の公立小学校においてもあてはまる難題と言える。

実習場所については、表5で示したように実習生Tは、附属Aの再実習がよかったと好印象を持っている。その理由として、指導教員も附属Aの子どもともに面識があり、すぐに取組むことができた点であっただけであり、「少し気になる点としては、附属Bの子どもと公立Bの子どもの実態の違いを考えると、今回の自分が行った行動が公立Bの子どもをどう受け取られるのかと言うことです。」と公立B学校への不安を残されたままである。この点、附属Bのみでの実習は一考し、続けてはならない検討事項であろう。

再実習の実施時期に関しては、「今回の2・4セマスターでは、講義形式で近隣の小学校、または附属学校の実践などから学ぶ。また当該校で子どもといっしょに活動や体験を何回か行い、子どもの実態を把握する。3・4セマスターでは、附属Aを中心に、授業観察を行い、授業観察のためとして指導案を作成したり、模擬授業を含む3・4セマスターでは、附属Aで3日間の観察実習を行った後、1か月の実習を行い、6・7セマスターでは、観察実習を含め、実地授業を中心に再実習を行う。数時間から数日間、附属Bにおいて実施する。
こうした4年間のステップを踏んで、再実習の位置付けを考え直すならば、人数や実施時期等分散される可能性が出てくる。なぜならば、3・4セマスターまでに実習の基礎的事項を習得しているため、本実習でより確実なものにする目的で行われる。そのため、その後の再実習では、発展的と考え、3セマスターまでに附属Aの実習を必修とするのではなく、実施時間数や教科等、実習条件の選択の可能性が存在するからである。

⑤まとめと今後の課題
昨年度の研究に引き続き本研究では、具体的な再実習を展開するために、試行段階として分かった条件で再実習Aおよび再実習Bを実施した。再実習Aは、附属A小で生活科授業の実習実習のある学部生1名を
対象に、同一の附属A小において行われた生活科授業の実習であった。実習時期は、本実習の2か月後で、本実習に担当した同一の指導教員が6時間程度の指導にあたった。再実習Bも対象。実習場所、実習時期は再実習Aと同条件であった。ただし、再実習Bでは、本実習を受けた同一附属の指導教員が20時間程度（事前、事後指導を含む）指導し、実習補助学生によるサポート体制も組まれた。

得られた成果は、第一に実習生にとって、一度実習した学級の配属であり、実習期に指導を受けた教員による指導であったので、心理的不安を取り除くことができた点である。再実習A、Bともに、その効果が認められたことから、全く同一の指導教員と学級の場合と学校の実習の場合の配属が考えられる。第二は、人数が極めて少なため、きめ細かな指導を受けることができた点である。そのため再実習の課題も追求しやすかったとされる。実習Bの補助学生のサポート体制も実習を充実させたと言える。

課題としては、次が挙げられる。まず実習先の受け入れ人数の問題である。今後再実習を幅広く行い、具体化していくためには、今回の形式での程度受け入れ可能かが課題と言える。それに関連した形で実習時期が挙げられる。大学の講義が実施されている時期に、再実習を重複させることは困難である。さらに受け入れ場所の確保がある。附属小での実施とともに公立小学校における実施も想定してはならないからである。

このような実施上の課題に対する回答に、今回再実習に参加した実習生の意見が参考になるだろう。すなわち、4年間の実習段階を踏まえることや実習条件の選択肢を導入していくことである。また異年齢の補助学生による指導の協力体制の確立も有効になってくると推察される。これらの点を反映させた実習形態による再実習の実証的検討が今後の課題とされる。

注1）溝辺和成・朝倉淳・石井信孝・須本良夫・内藤博愛：初等教育教員養成プログラム開発のための基礎的研究（1）―生活科における再教育実習に関する意識調査―、広島大学学部・附属学校共同研究機構、学部・附属学校共同研究集印、第33号、289-296、2005。

表1 本実習直後と再実習後の感想（実習生K）

<table>
<thead>
<tr>
<th>本実習</th>
<th>再実習</th>
</tr>
</thead>
</table>
| 実習前の課題 | 1 子どもにとって楽しい授業にする。ただ遊ぶだけじゃなくて、車を改良していく活動を通して工夫すると車が遠くまで進んでいくことに気付いてより遠くまで進むよういろいろ改良していこうとする。
| | 1 指導案通りに進めることばかり考えず、子ども様子をよく見て、それに合わせて少しずつ変えられるように心に余裕を持って授業をする。ゆっくり、発問を上手に使って、子どもから一歩一歩意表に出るように。何より楽しい授業にする。
| 課題の達成 | ○ よりできた
○ 半分ぐらいできた
理由）実習の時よりは少しに心に余裕を持って授業できたり、私自身楽しみながら授業ができたり。ただ40人全員をしっかり見ることは難しかった。
話し合いの時、反対意見を出してくる子への対応や授業の進め方などが未だ今後の私の課題だとわかった。
| 1 生活科における内容（活動や体験）に関すること
2 生活科における児童へのかかわり方
3 生活科の教材研究に関すること
| 1 生活科における内容（活動や体験）に関すること
2 生活科における児童へのかかわり方
3 生活科の学習構成、学習過程に関すること

表2 再実習について（実習生K）

まず1度実習を経験していたので、指導案を書くのがとてもスムーズだったのが自分でもビックリした。教材研究は1人で考えるのは大変だけど、先生がすごくたくさん相談にのって下さったり、案を提案して下さったりしたので、短い期間だったけれど、何かとできた。本実習は何がなんだか分からないまま1か月過ぎてしまったけど、あらためて「再実習」をしてみたら、実習をやりっぱなしにせずに、復習みたいに慣れたのもよかった。ただ私ががんばられたのは、実習中お世話になった先生や、大好きな子どもたちのおかげだということを強く感じた。
表3 生活科に対する印象（実習生K）

<table>
<thead>
<tr>
<th>比喩とその理由</th>
<th>再実習前</th>
<th>再実習後</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>授業：（比喩）創作料理</td>
<td>〇とてもよくあってはまる</td>
<td>〇とてもよくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td>（理由）どんなものでもおもしろい教材になる</td>
<td>よくあってはまる</td>
<td>よくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>まあまああってはまる</td>
<td>まあまああってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>あまりあってはならない</td>
<td>あまりあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>全くあってはならない</td>
<td>全くあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td>子ども：（比喩）福袋</td>
<td>とてもよくあってはまる</td>
<td>とてもよくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>〇よくあってはまる</td>
<td>よくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>まあまああってはまる</td>
<td>まあまああってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>あまりあってはならない</td>
<td>あまりあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>全くあってはならない</td>
<td>全くあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td>教師：（比喩）ツアーコンサルター</td>
<td>とてもよくあってはまる</td>
<td>とてもよくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>〇よくあってはまる</td>
<td>よくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>まあまああってはまる</td>
<td>まあまああってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>あまりあってはならない</td>
<td>あまりあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>全くあってはならない</td>
<td>全くあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td>まるで相手の会社や学校の場を訪問している。</td>
<td>とてもよくあってはまる</td>
<td>とてもよくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>〇よくあってはまる</td>
<td>よくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>まあまああってはまる</td>
<td>まあまああってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>あまりあってはならない</td>
<td>あまりあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>全くあってはならない</td>
<td>全くあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td>さらに、個別に動かし、皆さんに話すこともある。</td>
<td>とてもよくあってはまる</td>
<td>とてもよくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>〇よくあってはまる</td>
<td>よくあってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>まあまああってはまる</td>
<td>まあまああってはまる</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>あまりあってはならない</td>
<td>あまりあってはならない</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>全くあってはならない</td>
<td>全くあってはならない</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ただし、5段階評定の項目（とてもよくあってはまる、よくあってはまる、まあまああってはまる、あまりあってはならない、全くあってはならない）の前に付している〇は、実習生が選択したことを示している。

表4 本実習直後と再実習後の感想（実習生T）

<table>
<thead>
<tr>
<th>本実習</th>
<th>再実習</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>実習前</td>
<td>1 子どもが意欲を持って活動してくれるような授業設計を行っていく</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2 具体的な指導案が作成したい</td>
</tr>
<tr>
<td>課題</td>
<td>〇とてもよくできた</td>
</tr>
<tr>
<td>達成</td>
<td>（理由）導入にこだわることによって、子どもの興味や関心を十分に引き出せたと思うから</td>
</tr>
<tr>
<td>実習後</td>
<td>1 生活科に関する教育史、教育事情</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2 生活科における内容（活動や体験）に関する</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>3 生活科の学習構成、学習過程に関すること</td>
</tr>
</tbody>
</table>

— 33 —
表５ 再実習について（実習生T）

事前・事後指導：指導教員がじっくりマンツーマンで打ち合わせができのでやった。実習とはちがい、次々に他の指導案の作成に追われることが多いので、しっかりと活動をねることができた。実習とはちがい、マンツーマンであるため、ゆっくり、しっかりと、深い反省会ができたと思う。学べる量も多かった。

実習内容：実習の経験を生かしての子どもとのかかわりができた。実習の時は1年生の担当だったのので、発達段階における子どものがいなどが見えてよかった。指導案については、実習を経て、書くのに少し慣れた感じがした。その分、もう一段高いレベルの指導が受けられたと思う。実習で子どもの実態がつかめていたので、実習よりも子どもの興味や関心に沿った活動が展開できたと思う。また実習を経て、身に付けた視点で、活動づくりを行うことで、実習よりもレベルの高いものを行うことができた。今回の実習で「教師が到達したい（達成したい）ねらいを明確にする」「子どもが活動を具体的にイメージできる」「体験的な活動における子どもの知的なるところ」が相互に関連付けられ、それぞれの大切さが大変理解できました。再実習は大変多くを与えたくて思いました。

実習場所：附属小の再実習でよかった点は、次の3点です。
① 指導教員と面識があったので、打ち合わせ、相談等がしやすかった
② 子どもの実態等が分かっていたので授業がつくりやすかった
③ 子どもたちが実習生になれているところがあったのでやりやすかった

少しになる点としては、附属小の子どもと公立小の子どもの実態の違いを考えると、今回自分が行った活動が公立小の子どもにどう受け取られるのかということです。

その他：実習では周りが同期生なので、アドバイスや意見をしにくかったし、それを受け容れにくかったが、今回は再実習において、院生の先輩とかかわったことで先輩から多くを学び、大変多くの助力をいただいた。普段先輩とかかわることがあり無いかで大変よかった。

<table>
<thead>
<tr>
<th>比喩とその理由</th>
<th>再実習前</th>
<th>再実習後</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>授業：航海</td>
<td>とてもよくあてはまる</td>
<td>とてもよくあてはまる</td>
</tr>
<tr>
<td>（理由）自分がねらい（目的）とする所を具体的に設定して、計画を練り、子どもたちをそこに導いていく</td>
<td>よくあてはまる</td>
<td>よくあてはまる</td>
</tr>
<tr>
<td>子ども：</td>
<td>とてもよくあてはまる</td>
<td>とてもよくあてはまる</td>
</tr>
<tr>
<td>（比喩）そうじき</td>
<td>よくあてはまる</td>
<td>よくあてはまる</td>
</tr>
<tr>
<td>（理由）色々なものをみつけ（気付き）、どんどん吸い取っていく</td>
<td>あまりあてはまらない</td>
<td>あまりあてはまらない</td>
</tr>
<tr>
<td>教師：キャッチボール</td>
<td>とてもよくあてはまる</td>
<td>とてもよくあてはまる</td>
</tr>
<tr>
<td>（理由）子どものリアクションに対して、ねらいに近づけさせるような発問をさらにしていっから、リアクションをさらに発問の繰り返しがから</td>
<td>よくあてはまる</td>
<td>よくあてはまる</td>
</tr>
</tbody>
</table>

ただし、5段階評定の項目（とてもよくあてはまる、よくあてはまる、まあまああてはまる、あまりあてはまらない、全くあてはまらない）の前に付いている○は、実習生が選択したことの示している。
資料1 実習生K指導案

<table>
<thead>
<tr>
<th>第2部</th>
<th>平成18年1月11日</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>第1学年</td>
<td>水曜日 第2時限</td>
</tr>
</tbody>
</table>

生活科学習指導案

<table>
<thead>
<tr>
<th>指導目標</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>〇自分たちの身近な場所にあるポストについて知る活動を通して、公共物への関心を高めることができる。</td>
</tr>
<tr>
<td>〇実物のポストを見ることにより、なぜ鍵がついているのか・入れ口が2つあるのかというような疑問を持ち、その謎を話し合いによって解決していくことができる。</td>
</tr>
<tr>
<td>〇実際にポストを見に行くという活動を通して、鍵や2つある入れ口などポストの今まで気づかなかった部分に注目することができる。また、そこから生まれた疑問を話し合いによって解決していく活動を通して、ポストはさまざまな人が利用するものであるという公共意識をもち、またそれを支えている人々の存在を知ることができる。</td>
</tr>
</tbody>
</table>

本時の目標

身近にある公共物だがあまり普段意識しないであろうポストの一部分に注目する活動を通して、ポストはさまざまな人が利用するものであるという公共意識をもち、またそれを支えているさまざまな人々の存在を知ることができる。

学習過程

<table>
<thead>
<tr>
<th>学習活動</th>
<th>指導の意図と手だて</th>
<th>評価の観点</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. 2つのポストを見て思ったことなどを発表する。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(1)ポストを見に行って両方のポストに共通することで新発見したことや気づいたこと・思ったことを発表する。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>鍵がついていた。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>入れ口が2つあった。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>時間が書いてあった。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2. ポストの謎を探る。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(1)なぜポストに鍵がついているのか、鍵はあるほうがいいのかどうか話し合う。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>鍵がないと誰かに盗まれてしまうかもしれない。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>鍵をかけていたら、ポストはいつもあたかも大変。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>(2)ポストの鍵は誰が持っているのか話し合う。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>〇2つのポストを見に行って、新発見したことや、気づいたこと・思ったことなどを聞く。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ポストでいえることは何かな？</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ポストには何があったかな。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>〇ポストに鍵はあったほうがいいかどうか話し合い、鍵があなたで大切な手紙がきちんととまるのもとに届くということを知る。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>鍵って要らないんじゃない？</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>鍵をかけていたら、たくさんポストがあるから関係の大変じゃない？</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>鍵はいったい誰が持っているのかという発問によって、郵便局の人がポストの中の手紙を集めるということに気づかせる。また、郵便局員は手紙を回収する人や届ける人など役割が分けられていることに気づかせる。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>〇手紙が盗まれないようにポストには鍵がかけられているということに気づいたか。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>〇手紙が盗まれないようにポストには鍵がかけられているということに気づいたか。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>郵便局の人。</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


| 集める人と配る人は違うと思う。 |
| 同じ人がやると、いっぱいあるから大変だと思う。 |
(3)集める人と配る人のほかにどんな仕事をしている人がいるか話し合う。 |
手紙を分ける人。 |

3. 授業のまとめをする。
(1)年賀状をポストに入れてから先生のうちまで届くまでにどんな仕事をしている人たちがいるか、話し合いを通して考えたことを書かせる。

鍵でも開くの？ |
郵便局の人ってどんな人？集める人？配る人？|
手紙を集める人と配る人は同じ人？広島の郵便局の人がポストから手紙を持って福井の先生のうちまで持ってきてくれたの？|
○集める人と配る人の他に、どんな人がいると思うか話し合わせる。
手紙を集める人とおうちに配る人がいるんだね。そのほかの仕事をしている人がいると思う？どんな仕事をしている人がいるかな？ |
○今回の授業のまとめとして、プリントに「年賀状をポストに入れてから先生のうちまで届くまでに、どんな仕事をしている人たちがいるか」自分の考えを書かせる。