

初等教育教員養成プログラム開発のための基礎的研究 (2)

—生活科における再教育実習の試み—

溝邊 和成 朝倉 淳 石井 信孝 須本 良夫
内藤 博愛

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) ¹⁾に引き続き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携わった教員 (以降、指導教員とする) 10名を対象として、生活科の再教育実習 (以降、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支持していることがわかった。その希望理由として、例えば、「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とにもう一回授業をしてみたい」といった表現や「実習中は指導案にとられ過ぎてなかなか児童を主体とはいかず児童を乗せることもできず (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とらえをしている場合と、不足を感じたりうまくいかなかったりしたのもう一度挑戦したいとらえ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ったり、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り組んで、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らこそ課題をしっかりとつかむことができると言える。また、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、特に児童の主體的な取り組みが求められるため、しっかりと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よいのではないかと考える」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所であった。

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から」「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を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とにかくたばただ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」となっていたことから、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

おける再実習を挙げる者がいた。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な選択の幅を持たせていくことへの示唆と受け止められた。期間については、近隣公立学校に対しては、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となった。

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ともなう条件整備を検討する必要がある。現在広島大学では、3年次で実習を終えた後、4年次前期（7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、夏期休暇の後半から4年次後期（8セメスター）はじめにかけて、主専攻以外の教育実習等が予定されている。また4年次後期（8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東広島市教育委員会との「研究協力に関する覚書」に基づいた取り組みである。こうした現状をベースに、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）内で、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、その実施時

期は、本実習の2か月後とする。実施時数は、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、毎日指導教員に出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小とする）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K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小とする）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T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

期間：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20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（比喩表現：授業、子ども、教師）
- b. 実習後の課題

iii) 再実習への可能性

②指導教員用

- i) 指導の重点
- ii) 実習生について
- 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、授業の活動場面のねらいとなる記述「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。再実習においても「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、発問を上手に使う、子どもからいっぱい意見が出るようにする。」と具体的な方法も記されていた。課題の達成では、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、半分ぐらいできたとして、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る。実習後の課題は、生活科における内容(活動や体験)に関する内容を1番に挙げ、児童へのかかわり方、教材研究に関することが続く。再実習後においても、1番目、2場面目の内容は同一であったが、3番目は、学習構成、学習過程に関する内容を挙げている。

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。また実習をやりっ放しにせず、復習みたいに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、心理的にも安心感が与えられ、「ただ私がかんばれたのは、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強く感じた」という感想を持っていたことがわかった。

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「創作料理(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。しかもあけてみるまで分からない。そして同じ袋は一つとない」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」へと変更してした。「教師」の項目では、「ツアーコンダクター」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)。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と最後まで見守る。」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、以下のように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。

1・2セメスターでは、小学校の授業を見学したり、小学生と交流したりして、教育現場の様子を把握させる。一日見学を3～5回程度行う。3・4セメスターでは、引き続き、一日見学という形式で3回程度、附属小で観察実習を行う。さらに大学の講義で指導案の書き方など基本的な事項を学び、模擬授業体験する。5セメスターでは、附属小での本実習を行い、6セメスターで再実習を行う。ただし再実習は、附属小希望者のみにする。再実習場所は、公立小学校の実態にもふれることができるように、附属小に加え、公立小学校でも実習が可能ないように準備しておく。

②指導教員 A

再実習終了後、指導教員へ「指導の重点」「実習生について」「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、指導案が良くても、教師の放つ言葉一つで動きがガラッとかわりますので。特に実習生は、「ひとりよがりな」言葉をさらっと言ってしまっ、子ども達の意識を切ってしまうことがありますので。何と子ども達に問い掛けるのか。問い掛けた後、何秒まつのか。期間巡視の時ほどのような気付きを拾うのか、と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たこと。特に指導目標の記述が具体的で、何に気付かせたいのか、授業者自身が明確にすることができている指導案だった。本実習でも、このことは繰り返し指

導してきたつもりであるが(=工夫に気付くなんていう安易な言葉を使わないこと、どんな工夫なのか、それはどんな価値があるのかを明らかにして言葉を書くこと等)、それが、再実習ではきちんと書くことができていた。

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。この一言につきる。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回がベターかも。配属学級は本実習で配属された学級がいい。子ども達との関係もできていて、子ども達は「無条件」で歓迎するし、うれしい時間が共有されることになる。

できれば、実習後、指導案をつくって模擬授業をして、その反応がすごくよくなって「それを実際に授業でやってみたい」「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〇〇先生に頼んでみようか・・・」なんていう「問題解決学習」を実習生たちがやれたらいいですね。理想ですけどね。現実はそのなかなかいきませんね。実習生は「ひとやま」こえて「燃焼」していますので。あえて「もう一回山を上って自分の力を高めよう」とは、なかなか思わないでしょうね。

(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、子どもへのかかわ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、以下の点と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・・・」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抗や・・・」という子どもへの働きかけにまで言及されている点であった。さらに、表3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あけてみるまで分からない」という感じを「福袋」で表現し、再実習前は「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」に対する比喩表現は「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、全員をしつかり最後まで見守る」としている。この比喩とその理由に対して再実習前後で一貫して「よくあてはまる」とされていた。これは、授業の中で、全員で取り組まれたり、個別に取り組まれたりすることにも対応しながら、「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。すなわち教師という立場においても、子どもへのまなざし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問をしないように、問いかけた後、何秒待つか、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いった指導に時間をかけて行った。こうした指導によって実習生Kは、子どもに目を向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点目の指導案作成に関して、表2で表現されているように、実習生Kは、まず「指導案(資料1)を書くのがとてもスムーズにできたこと」を挙げている。これに対して、実習生Kの指導案作成に関して、指導教員Aは、わずかな指導だけで、かなり完成度の高い指導案ができたことと評していた。また「指導目標の記述が具体的で、何に気付かせたいのか、授業者自身が明確にすることができている指導案だった」と述べ、さらに「本実習でも、繰り返し指導してきたつもりであるが、それが、再実習ではきちんと書くことができていた」と実習生Kの変容を高く評価していた。

以上のことから指導案作成にも再実習の効果が現れていたと推察することができる。

上記に示した2点において、今回の再実習Aは、実習生にとって有効であったと言える。

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、復習みたいに慣れたのもよかった。」と述べ、前回の実習時と同一の指導教員、同一の配属学級であったことがメリットであったとらえていた。その点、指導教員Aも回答3で述べたように「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て、子どもたちは無条件で歓迎するし、うれしい時間が共有されることになる」と支持している。これは、再実習の期間が短かったことから、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、やるまでの意欲を高めることが問題」と述べている。その理由として「実習生は『ひとやま』こえて「燃焼」していますので、あえて『もう一回山を上げて自分の力を高めよう』とは、なかなか思わないでしょうね。」と述べていた。しかし、実習生自身に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」を実習生たちがやれたらいいですね、理想ですけどね』と綴っている。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回がベターかも」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心に子どもや教育現場の様子を把握することに努め、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。本実習を迎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安を取り除く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

本実習直後における実習生Tの感想と再実習直後の感想は表4に示すとおりである。まず、実習前の課題では、「子どもが意欲を持って活動してくれるような授業設計を行っていく」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がかかわった経験を生かすことを挙げている。その評価は、実習では、「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「子どもの興味や関心を十分に引き出したから」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からも読み取れるように、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

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に示すとおりであった。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、深い反省会ができたと思う。」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のかかわりができた」「指導案については、実習を経た分、書くのに少し慣れた感じがした」という表現に見られるように、子どもとうまくかかわることができ、指導案も書き慣れていたので充実した指導を得た点を長所としていた。さらには、「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再実習が有効であったととらえることができる。

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ていたので授業しやすかったと述べている。また子どもも実習生になれ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「自分がねらい（目的地）とするところを具体的に設定して、計画を練り、子どもたちをそこに導いていく」からとした。再実習前では、「まあまああてはまる」としていたが、再実習後では、「とてもよくあてはまる」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、「よくあてはまる」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

と発問の繰り返しだから。」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セメスターでは講義形式で近隣の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セメスターでは、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セメスターでは、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セメスターでは、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。このように、1年次からの実習を踏まえて、3年次後期の6セメ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で、実習生自身が、単元全体を通し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、安心してみる事ができた。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つたと、1日目の授業後の反省会で本人が語っていた。これは、現時点では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あった。

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。どの程度相談等をしているかは分かりませんが、よき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）、実践の中で、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ことも必要になってくる。それぞれの先生が各自の仕事を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4からもわかるように、実習生Tは、実習前の課題として「子どもが意欲を持って取り組めるような活動をしたい。」を掲げ、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めざしていた。それに対して表5に見られるように、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なよろこび」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よう。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→さらに発問の繰り返しだから」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る、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、全体を通し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。」というところであり、「現時点では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。」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ていた。」という回答箇所があてはまるだろう。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ことを示しており、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することができたことにより、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慮ことができ、（略）より責任を持って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を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、附属小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、附属小の再実習がよかったと好印象を持っている。その理由として既に指導教員とも配属学級の子どもとも面識があり、すぐに取り組むことができた点であった。しかし、「少し気になる点としては、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、今回自分が行った行動が公立小の子どもにどう受け取られるのかと言うことです。」と公立小学校への不安は残されたままである。この点、附属小のみでの実習は一考しなく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、「今回は、約8時間の授業を2日間集中して行うことができたが、実習自身、大学での講義も受けなければならない点、実習の日程調整が難しい」（回答3）と指導教員Bは述べている。また、実習補助学生について、実習生Tは「院生の先輩とかかわったことで先輩から多くを学べたし、大変多くの助力をいただいた。」とその効果を述べていることから、異学年の学生とともに実施することが可能な実習システムも考えられる。

以上のことを踏まえ、実習生Tが再実習の可能性として述べた4年間に実習時期ととらえるアイデアが有効かもしれない。実習生Tによれば、次のようになる。

まず1・2セメスターでは、講義形式で近隣の小学校または附属小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セメスターでは、附属小を中心に、1週間程度授業観察を行い、授業観察のまとめとして指導案を作成したり、模擬授業を取り入れたりする。5セメスターでは、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セメスターでは、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セメ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、発展的にとらえ、全く同時期に全教科の実習を必修とするのではなく、実施時間数や教科等、実習条件の選択が可能となるからである。

5 まとめと今後の課題

昨年度の研究に引き続く本研究では、具体的な再実習を展開するために、試行段階として限られた条件下で再実習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経験のある学部生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。実施時期は、本実習の2か月後で、本実習を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B小の指導教員が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、既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み同一の場合の配属が考えられる。第二は、人数が極めて少ないため、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言える。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、今回の形式でどの程度受け入

れ可能かが課題と言える。それに関連した形で実施時期が挙げられる。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なく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は、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制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。

註1) 溝邊和成・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・附属学校共同研究紀要、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)

	本実習	再実習
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に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。ゆさぶり、発問を上手に使う、子どもからいっぱい意見が出るようにする。何より楽しい授業にする。
課題の達成	○ よくできた (理由) 改良して、最後にはみんな記録が伸びて、すごく楽しそう・うれしそうな笑顔が見られたから。	○ 半分ぐらいできた (理由) 実習の時よりは少しは心に余裕を持って授業できたし、私自身楽しみながら授業ができた。ただ40人全員をしっかりと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授業の進め方などがまだまだ今後の私の課題だとわかった
実習後の課題	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、何とかできた。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れど、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、復習みたいに慣れたのもよかった。ただ私ががんばれたのは、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強く感じた。

表3 生活科に対する印象（実習生K）

比喩とその理由	再実習前	再実習後
授業： （比喩）創作料理 （理由）どんなものでもおもしろい教材になる	○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	○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
子ども： （比喩）福袋 （理由）いろいろなもの（意見）が詰まっている。 しかもあけてみるまで分からない。そ して同じ袋は一つ無い。	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	○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
教師： （比喩）ツアーコンダクター （理由）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と最後 まで見守る。	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	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

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）の前に付している○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）

	本実習	再実習
実習前 の課題	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	1 子どもが意欲を持って取り組めるような活動を したい 2 具体的な指導案が作成したい 3 実習での子どもとのかかわりの経験を生かした い
課題の 達成	○ とてもよくできた （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	○ よくできた （理由）1回目の実習よりも再実習の方が子ども と自然に関われたから。子どもが自分の考えた活 動に対して大変意欲を持ってくれたから。自分が 達成（到達）したいねらいや活動の際における子 どもへの具体的な支援が読み取りにくい指導案 だったから。
実習後 の課題	1 生活科に関する教育史、教育事情 2 生活科における内容（活動や体験）に関 すること 3 生活科の学習構成、学習過程に関するこ と	1 生活科の学習構成、学習過程に関すること 2 生活科における児童へのかかわり方 3 生活科における内容（活動や体験）に関するこ と

表5 再実習について（実習生T）

事前・事後指導：指導教官がじっくりマンツーマンで打ち合わせができたのでよかった。実習とはちがいで、次々に他の指導案の作成に追われることがないので、しっかりと活動をねることができた。実習とはちがいで、マンツーマンであるため、ゆっくり、じっくり、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のかかわりができた。実習の時は1年生の担当だったので、発達段階における子どものちがいが目に見えてよかった。指導案については、実習を経た分、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よるこび」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ました。再実習は大変多くを与えてくれたと思いました。

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

少し気になる点としては、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もどう受け取られるのかということです。

その他：実習では周りが同学年なので、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、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べたし、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まり無いので大変よかった。

表6 生活科に対する印象（実習生T）

比喩とその理由	再実習前	再実習後
授業：	とてもよくあてはまる	○とてもよくあてはまる
（比喩）航海	よくあてはまる	よくあてはまる
（理由）自分がねらい（目的地）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	○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	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
子ども：	とてもよくあてはまる	とてもよくあてはまる
（比喩）そうじき	○よくあてはまる	○よくあてはまる
（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	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	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
教師：	とてもよくあてはまる	とてもよくあてはまる
（比喩）キャッチボール	よくあてはまる	○よくあてはまる
（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くから。リアクション→さらに発問の繰り返しだから	○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	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

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）の前に付している○は、実習生が選択したことを示している。

資料1 実習生K指導案

<p>第2部 第1学年</p>	<p>平成18年1月11日 水曜日 第2時限</p>	<p>指導者</p>	<p>教育学部 初等カリ キュラム専修</p>
<p>生活科学学習指導案</p>			<p>実習生K</p>
<p>単元(題材) ポストの謎を探ろう!!! 指導目標 ○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。 ○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。 ○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。</p>		<p>指導計画(全2時間) 第1次・・・ポストを見に行こう。 第2次・・・ポストの謎を探ろう。(本時)</p>	
<p>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。</p>			
<p>学習過程</p>			
<p>学 習 活 動</p>	<p>指導の意図と手だて</p>	<p>評価の観点</p>	
<p>1. 2つのポストを見て思ったことなどを発表する。 (1)ポストを見に行き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。 ・鍵がついていた。 ・入れ口が2つあった。 ・時間が書いてあった。 2. ポストの謎を探る。 (1)なぜポストに鍵がついているのか、鍵はあったほうがいいのかどうか話し合う。 ・鍵がないと誰かに盗まれてしまうかもしれない。 ・鍵をかけていたら、ポストはいっぱいあるから大変。 (2)ポストの鍵は誰が持っているのか話し合う。 ・郵便局の人。</p>	<p>○2つのポストを見に行き、新発見したことや、気づいたこと・思ったことなどを聞く。 ・2つのポストでいえることは何か？ ・2つのポストには何があったかな。 ○ポストに鍵はあったほうがいいのかどうか話し合い、鍵があることで大切な手紙がきちんとみんなのもとに届くということを知る。 ・鍵って要らないんじゃない？ ・鍵をかけていたら、たくさんポストがあるから開けるの大変じゃない？ ○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。 ・鍵って誰が持っているの？先生の家の</p>	<p>○ポストを見に行き、新発見したことや、気づいたこと・思ったことなどを発表できたか。 ○手紙が盗まれないようにポストには鍵がかけているということに気づいたか。</p>	

<p>・集める人と配る人は違うと思う。</p> <p>・同じ人がやると、いっぱいあるから大変だと思う。</p> <p>(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。</p> <p>・手紙を分ける人。</p> <p>3. 授業のまとめをする。</p> <p>(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、話し合いをして考えたことを書かせる。</p>	<p>鍵でも開くの？</p> <p>・郵便局の人ってどんな人？集める人？配る人？</p> <p>・手紙を集める人と配る人は同じ人？広島郵便局の人がポストから手紙をとって福井の先生のうちまで持ってきてくれたの？</p> <p>○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。</p> <p>・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っていると思う？どんな仕事をしている人がいるかな？</p> <p>○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。</p>	
--	---	--