

教育実地研究における学生の授業作成および実践に伴う 困難さとその克服過程に関する研究

— 学生へのインタビュー調査を手がかりに —

前原 裕樹*・松浦 均**

Research on the difficulty and its conquest process of the student
in teaching practice

Yuki MAEBARA and Hitoshi MATSUURA

要 旨

2003年度より3泊4日で実施しているS市における教育実地研究では、学生が教師見習いをしながら自ら提案する2時間の授業実践を行っている。大学院生のチューターは3ヶ月の間、教育実習を経験していない2年生と協働し、コミュニケーション力を培うための授業案の作成・実践に寄り添う。本稿では、2011年度の教育実地研究を受講した学生へのインタビュー分析から、学生の抱える困難さ、およびその困難さの克服過程を明らかにし、学生の抱える困難さに対する支援の在り方について考察したものである。

キーワード：学生の力量、インタビュー、省察、対話

1. 問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、三重大学教育学部で行われているS市での教育実地研究を取り上げ、学生が教育実地研究において抱える困難さを明らかにし、その困難さを克服していく過程、およびその支援方法を明らかにすることである。

これまでに、S市での実地研究に関して、伊藤・中西・根津・松本(2008)は、コミュニケーション行為における動機づけと達成感の観点から、ポートフォリオの分析にもとづいて学生の変化について検討している。伊藤らは、実地研究をガイダンス期、授業案完成期、実践期の3つに分類し、それぞれの学生の動機づけや達成感を比較している。その結果、ガイダンス期に比べ、授業案完成期、および実践期において学生の動機づけや達成感が高まっていることを明らかにした⁽¹⁾。

その一方で、動機づけや達成感が高まらなかった学生の存在も指摘しており、実地研究の在り方や学生の

支援方法に関する具体策の検討を課題にあげている。学生の支援方法について明らかにしていくことは、学生のコミュニケーションに対する動機づけや達成感を高めることに寄与すると考えられる。

これらの課題に関して、根津・前原・松本・中西(2009)は、①学生を支援する立場にあるチューターの視点から、授業案作成から実践に至るまでの具体的な支援策、②実地研究における「対話構造」について述べている⁽²⁾。①については、チューターの1つの支援モデルとみなすことができる。②については、実地研究、および実践における多様な対話構造を明らかにしており、その中でも材との対話⁽³⁾の重要性を指摘している。

しかしながら、学生がどのように対話しているのか、また、子どもらがどのように対話しているのか、といった点について、用いられているデータが観察記録、およびエピソード記録であり、さらに多様なデータの重ね合わせによって、実地研究および実践における対話を明らかにしていく必要があるだろう。これらのこと

* 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

** 三重大学教育学部学校教育講座

を明らかにすることは、学生および子どもたちの学びを検証することであるともいえる。

そこで、本研究では実地研究後に、学生へのインタビューを実施し、①実地研究においてどのような困難さを抱えていたのかを明らかにし、その困難をどのように乗り越えたのか、といったことから学生の学びを明らかにし、②その困難さ、および克服過程から学生の支援の在り方について明らかにする。

なお、本研究は3点に寄与すると考えている。

1点目は、同じような立場にある教員養成課程の学生への支援モデルの提案である。他の同じような状況にある学生が本研究で明らかになった知見をもとに、自身の実践を省察・相対化する機会を得、他者との共同の学びについての方法論や重要性の認識を得ることで、自身の実践力向上につながると期待できる。

2点目は、教員養成大学におけるカリキュラム等の改善である。本研究の知見をもとに、養成段階における教師のキャリア形成やその支援に関する講義の充実、および教師となった卒業生へのフォローの制度的確立といったことが期待できる。

3点目は、教職に関する不安解消などによる教員志望者の増加である。本研究の知見をもとに、教職に関する困難さの明確化、およびその具体的な支援方法を提示することにより、教職に対する困難さや不安を解消することにつながる。その結果、教職志望者が増加することが見込まれる。

2. S市における教育実地研究の概要

三重大学教育学部では教育実地研究の授業として、M県S市の公立幼稚園および小中学校での実践授業を行ってきた。本教育実地研究授業ではS市教育委員会と当該学校の全面的な協力のもと、大学2年生の学生を中心に、子どものコミュニケーション力を高めることを目的とする、教科にとらわれない授業を展開している。

本教育実地研究授業は2003年度に開始され、今年で8年目を迎える。本授業において、学生らは大きく分けると授業案作成と現場における授業実践と2つの課題が課されていることになる。

まず、授業案作成期について、前期途中から始まり、授業を行う9月までの約4ヶ月間、現地で行う授業を学生、教員、チューターの院生と議論を重ねながら行われる。具体的な流れとしては、まず、5月に各学年（幼稚園から中学3年までの計10学年）の担当に分かれ「コミュニケーション」ないし「コミュニケーション力」とは何なのかについてそれぞれ考える。次に、6月からは、授業の中でどのようなコミュニケーショ

ンを取り入れるのか、子どものどのコミュニケーション力を高めるのかといったことを、学年に応じた発達段階を踏まえながら、その学年に適したねらいや活動を考え、活動案を作成していく。そして、7月に中間発表会を行い、その時点で活動の軸を決め、8月の最終検討会を経て、9月に授業を行うことになる。また、授業は2時間で作成し、2時間を通してコミュニケーション力を育成する授業を展開していく。

授業案作成は、各学年担当として2名から3名のグループで構成し、毎週の1時間程度の話し合いと、e-learningシステムの一つであるmoodleを活用しながら進めている。三重大学ではこのmoodleを全学で積極的に活用しているが、本教育実地研究授業ではおもに掲示板機能とファイルの共有機能を使用している。また、大学院生がチューターとして、授業案作成の支援を行っている。

現場における実践期については、M県S市の公立幼稚園・小中学校に、9月の上旬に3泊4日で教師見習いとして入り、日常的な教育業務の補助支援および2時間の授業実践を通して、現実の教育場面における教育業務についての体験学習を行う。また、S市特有の地域ぐるみの教育的風土にふれることによって、大学では達成することができない「生の教育現場での自己の体験」に基づいて、現実の学校教育に対する深い考察を試みる機会を得る。さらに、児童・生徒とのコミュニケーション、学生が作成した授業案による研究授業を通して、その教育成果、加えて学生の自己成長について考察する機会を得る。

授業案については、教育実習前の大学2年生が作成した授業案であるため、最初は「ねらい」の設定、活動の構想、授業案の書き方に至るまで試行錯誤しながらの作成にはなるが、チューターである院生の学生指導や、中間発表、最終検討会での他学年の担当や教員のアドバイスを受け、互いにコミュニケーションをとりながら授業案完成に至る。

なお、これらの授業は当該学校の担任教師に事前に授業案を見てもらい、担任による指導を受け、授業案を修正し、授業を行う。授業後には、学級担任や大学教員等からコメントをもらい、常に授業案の改善と実践の省察の機会とが行われる。

3. 研究の方法

対象 研究協力者

教育実地研究を受講した学部生の中から、4名を抽出した。学部生4名を抽出した理由は、以下2点である。1点目は、抽出した学生が、幼稚園、および低学年を担当し、同一のチューターおよび大学教員がアド

バイザーとして関わっている点である。2点目は、授業のテーマとして、ものづくりを基盤とした実践を行っている点である。これらのことから、実地研究における困難さやその支援について一定の共通点があると考えられる。

また、筆者（前原）は、本実地研究に過去4年間に、「スーパーニックネームを考えよう（4年生）」「オリジナルトムとジェリーを作ろう（5年生）」「リズムの重なりを作ろう（6年生）」「水ロケットを飛ばそう（3年生）」の4つの授業実践を創出している。それ以来、前原は「モノ（物）との対話」に焦点を当てた授業に内在する児童の学びや授業者の学びに関心をもっている⁽⁴⁾。

表1 抽出した学生の担当学年と教職希望の有無

	学生(所属)	担当学年	教職志望
A	西山(学校教育)	幼稚園	有
B	山岸(人間発達)	幼稚園	無
C	吉田(学校教育)	1年生(2年生)	有
D	鈴木(学校教育)	2年生(1年生)	有

(学生の名前はすべて仮名である)

表2 担当学年と活動、および指導案

担当	活動、および授業案
幼稚園	ケーキ(段ボール)作りをテーマとした共同制作活動
1年生	砂絵を用いた海の絵をテーマとする共同制作活動
2年生	プラネタリウムをテーマとした共同制作活動

分析の対象

本研究では、①学生の作成した指導案②学生が書いたレポート③インタビューを総合的に分析した。

また、筆者らはすべての授業に参与観察者として立ち会っており、moodle上でのやりとりも閲覧しているために、これらについても考察に含めた。

指導案について

実際に行われた授業の授業案を参考にした。

学生が書いたレポートについて

実地研究終了後、大学教員から自身のコミュニケーション力に関するレポートが課されている。

インタビュー記録について

実地研究終了後の10月上旬、1回あたり60分程度、フォーマルなインタビューを行った。

インタビュー項目として、以下を設定し、半構造化

インタビューを行った。

- ・受講した動機
- ・直面した課題とその解決過程について
- ・実地研究を終えて成長したこと
- ・現在の課題

4. 結果

それでは、時期を授業案作成期と授業実践期との2つに区切って、それぞれの困難さについて述べていきたい。

4-1 授業案作成期における困難さ

4-1-1 幼稚園担当

授業案作成期における困難さについて、まず幼稚園担当の2人からみていく。幼稚園担当の西山は次のように語っている。

A 他者との関係への不安

前原 ペアの山岸は良く知っていたの？
 西山 挨拶程度でした(中略)
 前原 それで、いざ始まったわけですけど、最初の指導案を書き上げるまでで、振り返ってみると、どういことが大変だった？
 西山 振り返ってみると、全部大変でした
 前原 中身としては
 西山 何をやったらいいかわからなかったし、(指導案の)書き方もわからないし、どうしよう、っていう感じでした。中西先生も実地までしゃべったことなく、先生もチューターさんもしゃべったことないし、どうしよう、っていう感じでした

西山は、「何をやったらいいかわからない」「(指導案の)書き方もわからない」といった具体的な見通しや方法に関する困難さを抱えていた。また、ペアとなった山岸との関係を尋ねたところ、「挨拶程度でした」とも述べており、これらのことから、担当となったペアや教員、チューターといった他者との関係においても困難さを感じていた。

それでは、このような困難さがどのように解消されたていったのか。また、どのような困難さの質に変化していったのだろうか。

これらの状況に変化をもたらしたことについて、西山は次のように述べている。

B 材の選定とその意義の狭間での葛藤

前原 動き始めたきっかけとか、どういう時期で、どんなことで

西山 毎週集まっていたじゃないですか、そういうことをやっています。他の学年の moodle をみたときの鈴木さんとか、(1年担当の)吉田くんとか、結構に、そろそろやりださないとな、と思って。(2年担当実地の話とかして、これはそろそろやばいぞ、って

前原 周りを見て思ったわけね。まず何から

西山 教材決めよう、ってなって

前原 はじめは、(凧をモチーフとして)タコ(の凧)とかイカ(の凧)とか言っていましたよね

西山 言っていました

前原 何で出てきたの？

西山 先生がこんなものもあるよ、って出してくれて、面白そうだからやろうよ、って簡単なノリで。そして、問題が出てきて、雨降ったらどうしよう、とか、なんで飛ばすの？飛ばす意義を教えてください、ってなって。すごく考えていたんですけど、2人とも、意義って何ってなって、教材から考え直そう、ってなって、考え直しました

西山は、「毎週集まっていたじゃないですか、そういうことをやっています」と述べている。このことから、週に一回、集まって話し合いを重ねていくことによって、他者との関係性を構築していったことがうかがえる。

また、他の学年の状況を見ることで、自身が取り組む課題が明確になっている。このようにして、最初の段階において抱えていたいくつかの困難さは、解消され、また質の異なった困難さに変化している。

西山は、「教材決めようってなって」と述べ、材の選定に取り組む。そして、「面白そうだからやろうよ」と凧をテーマとした活動の面白さに注目し、一度は材として試みる。けれども、その活動のねらいや意義といったことを教員やチューターに尋ねられると、活動に意味づけることができなかつたため、材を再選定することにする。このようにして、次の困難さにぶつかる。

材の選定と活動の目標との葛藤について、ペアである山岸はレポートで次のように書いている。

(中略)なので、友達と一緒にやることのできるコミュニケーションとして、「協力する」ことを目標とした授業をしよう、ということになりました。

「協力する」ことを、授業のどの部分でどのように行うのか、どのような活動を行えば、子どもたちに「協力」できるのかについて考えることが一番難しかったです。強制的ではなく、偶発的に「協力」してほしいと思っていたため、自然に「協力」というコミュニケーションが生まれるような活動を考えましたが、なかなか思いつきませんでした。また、この教材を使う意味(なぜこの教材でなければならないのか)を明確に記述することも難しかったです。ただなんとなく、

ではなく、この教材でなければ伝えたいことが伝えられない、という思いがなければならぬと感じました。

西山と山岸は、このような材の選定と活動の意義についての困難さを抱えていた。それでは、この困難さはどのようにして解消されていったのだろうか。

材の再選定について、西山は次のように述べている。

C 材の再選定

前原 最終検討会はケーキだったよね、中間発表後の夏休みに

西山 夏休みに何回か集まったので、時間をみて

前原 なぜそれになったの？

西山 ケーキですか、ほんと思いつかなくて、どうするどうする、ってなって。本当にきっかけは、しょうもないことなのですけど、手帳をみていたのです、山岸さんがパラパラってしたときに、ケーキが書いてあって、それいいんじゃない、って、ケーキとか好きやんね、とか、から始まりました。はじめお弁当っていうのも出ていたんですけど、お弁当の具材をモチーフにしたのもあったんですけど、ケーキが出てきた瞬間になりました

前原 話をきくと大変なことなさそうだけど、アイデアが出てこなくても出てきたし

西山 いや、それまでずっと考えていて、ぎりぎりになって

西山は、材がケーキに決まった理由を「本当にきっかけは、しょうもないことなのですけど、手帳をみていたのです、山岸さんがパラパラってしたときに、ケーキが書いてあって、それいいんじゃない、って、ケーキとか好きやんね、とか、から始まりました。はじめお弁当っていうのも出ていたんですけど、お弁当の具材をモチーフにしたのもあったんですけど、ケーキが出てきた瞬間になりました」と述べる。

この時期における幼稚園担当の moodle への書き込みをみると、子どもたちが「お互いを意識できる活動」を提案する書き込みが担当の教員からなされている。そして、このことをねらいに設定することによって、ケーキというアイデア浮かび、材を決定することになる。

幼稚園担当の2人は、活動におけるコミュニケーションを「協力」と設定し、その枠の中で子どもが「他者を意識することができる」活動を考えていた。そして、協同でケーキづくりをする活動を通して、お互いの作品をみながら完成させることは、活動のねらいと材とがじっくりくる活動案であると判断し、活動案ができあがったといえる。

4-1-2 小学校1年生担当

次に、小学1年生担当をみていく。

1年生担当の吉田は、困難さについて次のように語っている。

A 授業案とコミュニケーション力の不明確さ

前原	(授業を)とってみて、毎週集まったりとかあったと思うけど、発表会までで大変だったこととかありますか？
吉田	指導案を書けて言われて、指導案がまったく何かわからない状態に入って、その見本にするのも去年のやつみてください、って言われても、人によってはあかんって言っている人もいますので、それはセリフ台本だね、って。書き方がまったくわからなくて、そのまま検討会向かいました
前原	1つは、指導案がよくわからんまま、なんとなく書いていたって感じ
吉田	コミュニケーションを題材にする、っていうので、どれぐらい取り入れたものがあるのか、ほんまコミュニケーションだけで、話す、聴く。今回みたいに作品作中のコミュニケーションじゃなくて、コミュニケーションがあつての作品づくりか、どっちなのかよくわからなくて

吉田は、2つの困難さを抱えている。1つ目の困難さは、授業案についてである。「指導案がまったく何かわからない状態に入って」と述べ、授業案がどのようなもので、どのように書けばよいかわからず困っていた。2つ目の困難さは授業のねらいとして設定されているコミュニケーションについてである。「コミュニケーションを題材にする、っていうので、どれぐらい取り入れたものがあるのか、ほんまコミュニケーションだけで、話す、聴く。今回みたいに作品作中のコミュニケーションじゃなくて、コミュニケーションがあつての作品づくりか、どっちなのかよくわからなくて」と述べ、コミュニケーションの概念や授業のねらいについて困難さを抱えている。

それでは、これらの困難さを吉田はどのように乗り越えたのだろうか。

吉田の困難さの背景には、彼の授業へのこだわりと授業のテーマや他者の言葉との葛藤がその背景には存在している。吉田はインタビューの中で、自身の授業のこだわりを次のように述べている。

B 授業者のこだわり

吉田	花火をかくことと、花咲かじいさんと、砂絵といろいろ案あげていって、組合せたりとか、結局つぶされて砂絵だけになって、海をかくってなったんですけど、海の絵をかうっていうのは嫌やったんですよ、全く違うのをやりたかった、なりゆきでなりました
前原	花咲かじいさんとかいっぱいアイデアでできたと思うんだけど、それはどこから出てきたのかな

吉田	花咲かじいさんは童話でなんかおもしろいのないかな、って探していて、
前原	童話がいいな、と思ったのはなんでなの？
吉田	ストーリー性のある授業をしたいな、と思って
前原	ストーリー性のある授業っていうのは、僕は本当に必要だと思うのだけど、2年生でなんでこんなことを思いついたの？すごいと思うんだけど、
吉田	授業外で学科で誕生日会とかやるんですけど、シナリオとか考えるの好きなんで、なんでもそういう感じで考えてしまいます (中略)
前原	やっぱり授業でもそういうことがあると面白いんじゃないかと思っていただけ
吉田	花咲かじいさんやったら、灰をまくっていうイメージが砂絵でできないかな、と思って
前原	小さいころに受けた教育とかでストーリー性がある授業を受けて、っていうわけではなくて、自分が受けておもしろかった授業っていうのは、反映しやすいかな、と思ったのだけど、吉田くんもそうかなと思って
吉田	つまらない授業ならいっぱい受けました
前原	おもしろくない経験が、こういう授業にしたいなかったとかあるの
吉田	座っていてきているだけのとか、子どもらが参加できない授業とか、苦手不得意がない授業とか、みんなが活躍というか
前原	みんなが関わるといことですね
吉田	得意・不得意があつたらおもしろくないな、と思って

吉田は授業のこだわりとして、次の2つをあげている。1つは、授業におけるストーリー性についてである。2つは、苦手や不得意のない、子どもたちが全員参加できるような授業である。

吉田は、このようなこだわりを持っていることによって、コミュニケーションをテーマとする授業のねらいや他者の意見との間で葛藤を抱えることになっていく。このように、自身のこだわりと授業のテーマや他者の言葉との葛藤をどのように乗り越えていったのだろうか。

C 他者からのアドバイスとそれに対する葛藤

吉田	バイトが続きはじめてやばいと思って、朝学校行って、夜バイト行って、ほぼ学校いける日は行っていました
前原	学校来て、いいことってあった
吉田	誰かいるから聴いて
前原	誰かに話すと進んだ感じ？
吉田	指導案の書き方とか、中西先生につこまれたこととかきいてみる
前原	そういうのは誰に
吉田	先生やったら、南先生とか中西先生とか、チューターさんとか、院生室行って、誰もおらなかつたら

ゼミ室で先輩とか、3年生にも目を通してもらって同期とかは

吉田 人の指導案をみている暇がない、3年生チームとは指導案交換したりとか

前原 そのときにももらったアドバイスとかはどんなふう

に反映されていったのですか

吉田 南先生のところにいったときには、コミュニケーションっていうのはどこまで入れたらいいのかわからないのです、聴くとか話すとかを入れたらいいですか、遊ぶとかも入れたらいいのですか、とかきいたら、結局気遣いっていうのを入れて欲しいかな、っていうのを言われて、気遣いっていうのを授業案に入れました、砂絵だったら、砂をまくスペースに配慮するとか、座って描く位置の配慮、向きとか場所とか配慮入れて、中西先生は言われたことを、4年の先輩にはセリフ台本のこととか

前原 なんて言われたの？

吉田 先生と僕らでは考え方が違うから

前原 いろんな人にきくといろんなことが出てくるわけじゃないですか、そういったものをどうやって取捨選択していった

吉田 最終的には担当が中西先生だったので、中西先生の言う通りにしよう、って、そうじゃないと通らないと

吉田は、大学の教員やチューター、コメントをした張本人、さらには学科の先輩や同じく授業案を書いている他のグループといった多様な他者に授業案に関する助言やアドバイスをもらっている。吉田は自分のこだわりを大切にしつつも、他者の意見を取り入れようとする中で、自らの授業案に関する困難さを克服しようとしている。

しかしながら、吉田は「最終的には担当が中西先生だったので、中西先生の言う通りにしようって、そうじゃないと通らないと」とも述べており、自分の中で納得がいけないことがあったこともうかがえる。

4-1-3 小学校2年生担当

それでは、小学2年生担当をみていく。2年生担当の鈴木は、困難さについて次のように語っている。

A 授業案と向き合う困難さ

前原 ガイダンスとか始まるじゃないですか、6月とかに、その時期に大変だったことは？

鈴木 検討会までですか？

前原 そうね、指導案提出までで

鈴木 指導案書くのが大変でした

前原 指導案のどういうところが大変だったの？

鈴木 書き方が分からないから、何から手を付けていいかわからなくて、とりあえず図工教材研究で、指導案を最終レポートでださないといけないって、これをちょっと使えばいいんじゃないかと思って利

用したら、図工の指導案だって、言われて書き直して、一番指導案を書くのが大変でした

(中略)

前原 ぼくはプラネタリウムでよかったと思いますけど。一番大変だったのは、指導案だったと思うんですけど、その大変さはどこから来たのですか？OKもらえないから？書くのが大変とか、どういうことが

鈴木 書くのは、(チューター)の水谷さんからコメントがくるとうれしくて、パッパッパーって、修正していたんですけど、それは苦痛じゃなくて、

前原 時間がなかったからかな？

鈴木 一番長期間にわたって取り組んでいたからかもしれないです

前原 ずっと終わりのみえない感じで

鈴木 指導案はずっと考えていたから、大変だな、って

前原 それにつきる、って感じですかね

鈴木は、「指導案を書くのが大変でした」「指導案はずっと考えていたから、大変だな、って」と授業案に向き合った時間の長さ、そして、図工の授業案からコミュニケーション力を高める授業への転換といったことをその困難さとして挙げている。しかし、鈴木はこの時期の自身の授業案の向き合い方を振り返り、次のような点について反省をしている。

B 授業案作成期の省察

前原 それが一番大変だったのですね、指導案を書く、というのが。アイデアとかは大変じゃなかったの？

鈴木 全然すんなりじゃなくて、大変だったというよりは、自分があんまり向き合ってなかったな、という反省がある。(中略) 結局新しい案を出さずに、検討して、プラネタリウムにしたとかじゃなくて、プラネタリウム以外出なくて、ちょっとさぼっちゃったな、という感じです

(中略)

鈴木 試作とかも一回しかなくて、それが最終検討会のある週で、やばいよね、ってやってやったので、逆にそれしか大変なことがない、っていう

前原 材料集めとかも大変じゃなくて、指導案が大変だったのだね。指導案を書いた意味とかってどう思っているの？書いてよかった？それとも、あんなに(時間を)かけなくても

鈴木 書いてよかったと思うんですけど、正直今書いたって思い出しても、最初からどう変化して、どう最終的な指導案に至ったのか、覚えていなくて、指摘されたところが多すぎて、最初の指導案と全然ちがっているんですけど、最初のどこが悪かったかも正直言葉づかいが悪かった、くらいしか覚えてなくて

前原 なんとなく、人に直されたままきた感じなのかな

鈴木 そうです、吉田くんだったら、これはルールを守る、ってめっちゃ押ししていたじゃないですか、自分の意見とかがあればいいんですけど、意見ももらったら、これいいかも、って思ってそのまま意

見をもらってうつしちゃうっていう感じ
 前原 それは先輩やチューターだから、従ったほうがいいとかって
 鈴木 全然そんなことは思わなくて、ただ周りの人がいうことがすべて正しいと思っちゃうのですよ

鈴木は、プラネタリウムを材として扱っていたが、そのことについて、「(前略)大変だったというよりは、自分があんまり向き合っていなかったな、という反省があって。(中略)結局新しい案を出さずに、検討して、プラネタリウムにしたとかじゃなくて、プラネタリウム以外出てなくて、ちょっとさぼっちゃったな、という感じです」と述べており、材に向き合っていなかった自身について振り返っている。

また、授業案について、「正直今書いたって思い出しでも、最初からどう変化して、どう最終的な指導案に至ったのか、覚えていなくて、指摘されたところが多すぎて、最初の指導案と全然ちがっているんですけど、最初のどこが悪かったかも正直言葉づかいが悪かった、くらいしか覚えてなくて」「吉田くんだったら、これはルールを守る、ってめっちゃ押していたじゃないですか、自分の意見とかがあればいいんですけど、意見をもらったら、これいいかも、って思ってそのまま意見をもらってうつしちゃうっていう感じで」と述べており、自身の考えにあまりこだわりがなく、他者の言葉をそのまま受け入れてしまうことについて振り返っている。

以上、授業案作成期における4名の学生のインタビューから明らかになった困難さは、以下2つのことである。1つ目は、授業案を書くことに内在している、どのようにして材と活動のねらいを結びつけていけばいいのか、ということである。

ここに内包されている困難さは、コミュニケーション力とは何か、といった概念に関する困難さと授業づくりにおける材と教育内容論の関係に関する困難さである。

授業案作成の初期において、コミュニケーションについて考える機会は設けられているが、コミュニケーションは決して1つに定義できる概念ではない。常に概念を深化していけるような支援が必要である。また、授業づくりには、2つの道筋があることを学生に伝えることも必要であろう。活動や材からねらいを設定し、授業を考える道筋と、ねらいから材を選定し、授業を考える道筋とがあり、これらをいたりきたりする中で授業を考えることができるような支援が必要である。

2つ目は、チューターや教員といった他者からの助言をどのように受け入れていけばいいのか、ということである。2年生の学生が、チューターや教員のアド

バイスを取捨選択することは、大変困難であると考えられる。1年担当の吉田のように、教員の言葉に従ってしまったり、2年生担当の鈴木のように、そのまま受け入れてしまったりする可能性があるからである。

これらのことから、学生への支援者としてのチューターに必要なことは、学生のこだわっていることや大切にしていることを丁寧にききとることや、今まで考えていなかったことに対して気付けるような「つっこみ」が必要だと考えられる。

4-2 現場での授業実践期における困難さ

それでは、次に現場での授業実践期において、学生が抱えていた困難についてみていきたい。

4-2-1 幼稚園担当

山岸は、活動内において、遭遇した困難さについて次のように語っている。

A 子どもの予想外の反応の対応に困る山岸

山岸 もし、ケンカが起こった時に、どう対処しよう、とかもあったし、予想できないことが本当に起こったら、どういことが起こるとも言えないんですけど、とりあえず考えても思っていなかったことが起こったときの、どうしたらいいとか。ポロっていったこととかを(子どもが)拾って、それで失敗しちゃったんですけど、そういうのがあったらどうしようとか、
 前原 言える範囲で教えて欲しいのだけど、ポロって言っちゃって、大変だったことは何なの
 山岸 ケーキの四角と丸があったのですよ、うちと西山で別々で2グループ作って、最初は西山が四角、うちは丸、ってしようと思っていたのですよ。そしたら、私がたまたま四角を持っていたんですけど、うちのグループの子が、「四角なの？丸がいい」って言っていて、え、丸がいいの？って訊いちゃったのですよ。訊いたら、うん、丸がいい、丸がいい、丸がいい、ってわー、ってなっちゃって、そしたら、こっちは丸がいい、丸がいい、丸がいい、って、わーってなっちゃって、どうしよう、ってなって、炎上して、爆発して、そこで、最初は、グループ決める前だったんですけど、座っているところでパッと分けようと思っていたんですけど、たまたま私の近くにいた子が、私が四角を持っていたので、四角なの？丸がいい、って言ったところから、炎上して、みんな丸がいいって言い出して、一個しかないよ、って思って、やべえ、ってなって、みんなやべえってなって、うちらもですけど、あとで園長先生にもあれはどうなるかと思っちゃって言われて、でも、四角でもいい、って言うってくれる子もいて、私四角がいい、っていう子もいて、4、5人くらいしかなくて、13人だったので、7、8人くらいで分けたかったですよ、もうちょっと欲しいな、と思いつつながら、で

もみんな丸がいい、丸がいい、って、どうしよう
と思いました

山岸らは、ケーキ作りについて、当初の計画では、四角い形のケーキを作るグループと丸い形のケーキを作るグループとに座っている場所で半々になるように分けようと思っていた。

しかし、山岸は自分が子どもの「四角なの？丸がいい」という発言を拾ってしまったために、他の子どもたちも「丸がいい」と言って、收拾がつかなくなってしまう場面に遭遇してしまった。

それでは、このような状況をどのように打開したのだろうか。

このときの対応について、山岸は次のように述べている。

B 関係のできていた子どもに救われる山岸

前原 そんな予想外だしね、先生ですら思うのだから、相当すごい状況だったと思うのだけど、それはどうやって解決したの？

山岸 こっちから、誰か四角言ってくれないかな、って頼むのですよ、頼むと、わりかし私に懐いてくれた子が、西山もどうしようどうしよう、ってすごくパニックっていて、私自分で言っちゃったから、自分がなんとかしなくちゃ、と思って、西山に申し訳ない、と思って、何とかしなくちゃと思って、四角やってくれる人いないかな、って言ったら、2人か3人の女の子が、私がずっと遊んでいた女の子がいて、結構懐いてくれていた子がいて、その子たちが四角がいいよ、って言ってくれた子が3人くらいいて

前原 女の子ばかり？

山岸 そうですね、女の子3人くらいが、私四角でいいわ、とか言ってくれて、そうするとありがとうってなるじゃないですか。もう一回他にいないかな、っていう話をずっとしていたときに、もう1人だけきて、女の子が、私四角でいいですって、来て、ありがとう、○○ちゃんありがとう、っていうじゃないですか、そうすると、それを聞いた子が、いいな、何であの子たち褒められているの？っていう空気になって、え、俺も四角でいいし、みたいな奴が出てきて、今度四角が若干多くなっちゃったのですよ、でも1人だけ多かったんで、最初丸のほうが1人多くて、収まっていたんですけど、いざ作ろうとなったら、四角にもう1人くらいきていて、収まっただんですけど、とりあえずは、こっちは、ありがとう、先生うれしい、っていうと、言われたいから、多分、じゃあ四角いく、っていう子がちまっけていて、何とか助かった、っていう、よかった

前原 それはすごくいい解決方法だな、っていう、子どもたちが気持ちよく解決した、じゃんけんで負けたからこっち、とかさ

山岸 丸がやりたい子は丸ができたし、四角来た子も嫌々じゃないから、よかったと思います、最終的に四角の子も楽しそうにやっていたので、それはよかったと思います、あれはどうなるかと思ったね、と二人で

この状況において、山岸は、子どもたちに「誰か変わってくれないかな」と頼んだ。すると、山岸に懐いていた女の子が数人変わってくれた。それを山岸が褒めることによって、他の子どもも変わってくれて、最後は四角のケーキの子どもたちのほうが多いくらいであった。このようにして、困難が解決されていった。

そして、山岸は自身の対応について、「丸がやりたい子は丸ができたし、四角来た子も嫌々じゃないから、よかったと思います、最終的に四角の子も楽しそうにやっていたので、それはよかったと思います」と振り返っている。

それでは、この状況をペアの西山はどのようにみていたのだろうか。

C 子どもの活動の見通しを持っていた西山

前原 2時間連続だったのだよね、授業当日で大変だったことはあります

西山 1人がしゃべりだしたら、みんながわーってきちゃう、あと、しゃべりだすと、なんかわからないですけど、押してくるのですよ、ちょっと、あー、みたいな、っていうのと、丸いケーキと四角いケーキのどっちに飾りを付けるか、っていうときに意見が分かれてしまって

前原 それはうまく人数が分かれなかったの？

西山 みんなケーキは丸いものだと思っていて、それは丸でしょ、みたいになって

前原 どーやって分けたのですか？

西山 こっちは丸ね、とか言えばよかったのですが、どっちに飾り付けたい？って訊いちゃったので、もう私はあきらめていたのですが、山岸が変わってくれる人いないのかな、ってきいたら、どんどん代わってくれて

前原 山岸さんに救われた感じ？

西山 そうですね

前原 あなたの中ではそういうアイデアは無かったの？

西山 始め、言っていたのですが、代わる気配がなかったのですよ、そんなに言ってもだめだし、と思って、どうしようかな、って。最悪、四角は3人くらいだったんですけど、はじまったら、(飾りを)貼るところがない、って来るのじゃないかなって、それはそれでいいかな、って思っていたら、山岸が

西山もこの場面について、同じように困難を抱えている。しかし、西山は「始め、言っていたのですが、代わる気配がなかったのですよ、そんなに言ってもだめだし、と思って、どうしようかな、って。最悪、

四角は3人くらいだったのですが、はじまったら、（飾りを）貼るところがない、って来るのじゃないかなって、それはそれでいいかな、って思っていたら、山岸が」と述べ、自身は活動が開始されたら子どもたち移動するだろう、という見通しを持っていたことがうかがえる。

このような困難を乗り越えることができる要因として、2つのことが挙げられる。1つは4日間という短い間に、子どもとの関係を構築しておくことの重要性である。2つは、授業案では予想できない場面に即興的に対応したり、子どもの活動の見通しを持って授業を展開したりすることの重要性である。

4-2-2 小学校1年生

吉田は、実践期における困難さについて次のように語っている。

A あまり困難さを感じていない吉田

前原	今まで大学の中だけで、こんなに大変なことがあったと思うんですけど、現場に行ってみて何が大変でした
吉田	現場にいったら、休み時間ごとに外で遊ぶのが大変でした、なんでこんなに走り回らせられるんや、って、一番大変でした。あとは、教材が進んでなかったんで、僕の場合は干しておくだけで、色がつく心配でした、ほんまに遊ぶことだけでした
前原	それだけ？教材がうまくできるか、と外で遊ぶのだけ
吉田	記憶がとんでるかもしれないですけど、遊ぶことだけでした
前原	授業でパニックになったとか
吉田	なかったです
前原	どう対応したらいいかとか
吉田	子どもらが、一人が理解していたら、理解していない子に、それちゃうで、って言うてくれたので、全員がわからん説明していたらパニックになっていたかもしれないけど、子どもらが緊張ほぐしてくれたっていう

吉田は、困難だったことについて「現場にいったら、休み時間ごとに外で遊ぶのが大変でした、なんでこんなに走り回らせられるんや、って、一番大変でした。あとは、教材が進んでなかったんで、僕の場合は干しておくだけで、色がつく心配でした、ほんまに遊ぶことだけでした」と述べている。

そして、授業で落ち着いたことの原因として「子どもらが、一人が理解していたら、理解していない子に、それちゃうで、って言うてくれたので、全員がわからん説明していたらパニックになっていたかもしれないけど、子どもらが緊張ほぐしてくれたっていう」と述

べ、児童に助けられたと振り返っている。

この日の授業について、吉田はレポートに次のように書いている。

緊張も少しあったが、自分が落ち着くことによって児童たちも落ち着かせることができた。そして授業の中で指導案の内容を削ったり、適応することができたのだが、やはり説明の時には早口になったり説明しきれなかったり、考えさせられることは多々あった。（中略）宿舎に帰ってからは、もう一度自分の授業をビデオで見て振り返ったり、この実地研究でもっとも意識高く、もっとも成長できた一日だと思った。

吉田は、子どもと遊ぶことによる体力的な大変さを感じていたが、授業に関してはとりわけ困難さを感じていなかった。それは、実践の中で子どもの状況に合わせて、柔軟に授業案を変えることができたことによる満足感であったことがうかがえる。そして、それは自身の実践の振り返りという形であらわれている。

4-2-3 小学校2年生

鈴木は、実践期における困難さについて、次のように語っている。

A 複数の児童を同時にみるできない困難さ

前原	いよいよ3日目は授業だったと思うんですけど、授業してみて大変だったこととかありますか？
鈴木	みんなをみるのが大変でした
前原	具体的にいうとどういうことですか？
鈴木	グループごとに作っているときに、みながら回るのがいいのかよくわからなくて、みんなみれなかったんで、一番端のグループをみていたときに、こっちのグループの子が危なかったよ、というのを後から聞いて、その釘の使い方とか、下にひかないまま穴をあけていたみたいで、（チューターの）水谷さんが声をかけてくれたのかわからないんですけど、だれかその班の子に、さっきの約束事で何かひくんじゃなかったっけ？って教えてくれて、全然それはしらなくて、終わるまで、みんなをみるのが難しい

鈴木は、1つのグループにつききりになってしまうことによって、他のグループの児童をみるできないことが困難だったと述べている。

また、鈴木は、レポートの中で次のように書いている。

自分で授業をやってみて気付いたことは自分が想像した通りの反応を児童が示さなかったということだ。だから、指導案通りに授業が進まないとなんか

かり考えて、児童の活動や発言に集中して適切な対応ができなかった。授業が終わった時は、授業をし終わった感じがなくて授業してなかったように感じるほど私はショックを受けた。子どもが好きだけでは先生になれないと思った。

鈴木は、目の前の子どもとのやりとりを丁寧にかかわることや予想外の発言や行動によって指導案と実践とがずれてしまったことに、ショックを受けていたようである。

それでは、どのようにしてこの状況を乗り越えたのだろうか。

鈴木はレポートの中で、チューター、教員、担任の先生からそれぞれ次のようなアドバイスをもらったと記述している。

チューターからのアドバイス

- ① 語彙の選択と言葉づかい
- ② 児童一人一人に対応しすぎないこと

教員からのアドバイス

メリハリのある授業をする

担任の先生

- ① 時間を守って授業を終わったことや釘の本数などを具体的に確認させたことなど、実践のよいところをいくつか指摘してもらえたこと
- ② 1つのことを15秒で説明するといった授業の技術に関すること
- ③ 授業研究を繰り返すことによって、教師の力量が身につけていく、という教師としての姿勢について

このような周りの温かいフォローによって、ショックから立ち直ることができ、次の授業へとつながっていくと考えられる。

以上、実践期における困難さについてみてきた。授業案作成期と異なり、その困難さは多岐にわたっている。また、あらかじめ準備したり、予測したりすることが困難であるため、学生は授業の中でそれらに立ち向かうしかない。

1年生の吉田のように、困難さを感じない場合もあるし、幼稚園担当の西山・山岸のように困難に直面しても、それをその場で乗り越えていける場合もある。そして、2年生の鈴木のように、授業内ではその困難さを乗り越えることができず、ショックを受けてしまう場合もある。その際に必要なことは、チューターや教員、そして担任の先生による的確なアドバイスとフォローであるといえる。今回に関して言えば、それは、

3者による、明日すぐ使えそうな教育技術を知ることができたことと、自身の実践への肯定的な解釈の提示である。

5. 考察

本研究の目的は、教育実地研究を受講した学生が抱える困難さを明らかにし、その困難さを克服していく過程、およびその支援方法を明らかにすることであった。その結果、次のことが明らかになった。

まず、授業案作成期において明らかになったことは、以下の2つである。1つ目は、指導案を書くことに内在している、どのようにして材と活動のねらいを結びつけていけばよいのか、ということである。2つ目は、チューターや教員といった他者からの助言をどのように受け入れていけばよいのか、ということである。

これらのことから、学生への支援者として必要なこととしては、学生のこだわっていることや大切にしていることを丁寧にききとること、および今まで考えていなかったことに対して気付くことができるような「つっこみ」をいれることが重要だと考えられる。

次に、授業実践期において明らかになったことは、学生によってその困難さが多岐にわたることである。

これらのことから、学生の支援として必要なことは、まず学生がどのような困難を抱えているのかを丁寧にききとり、その困難に応じた支援が必要であろう。具体的には、担任の先生による教育技術のレクチャーや実践への肯定的な意味づけなどである。

最後に、実地研究後における学生へのインタビューの意義について述べる。学生へのインタビューは、協力者である教員養成課程の学生の省察機会、およびそれに伴う実践力向上に寄与することが考えられる。インタビューによって、授業、および自身の実践を相対化することが可能となり、今後自身の課題を明確化することや自身の実践への意味づけることにつながっている。これらのことは、学生の学びを明らかにする上で重要な方法であるといえる。

今後の課題としては、2点あげられる。1点目は、本実地研究を受けた学生の実習における困難さ、および教師として現場に出た際に直面している困難さとの比較である。これらのことを明らかにすることは、教員養成課程におけるカリキュラム改善に関する1つのデータになる。

2点目は、授業実践における子どもの学びについてである。本研究においては、実際の授業を受けている子どもの学びについて明らかにされていない。これらのことは、本実地研究において目指されている子どものコミュニケーション力を検証することであり、重要

な視点である。

注、および引用文献

- (1) 伊藤由恵・中西良文・根津知佳子・松本金矢
「教育学部生が実地研究において学生開発型授業を実践することの効果—ポートフォリオ分析を中心とした学生の変化に注目して—」大学教育研究 三重大学授業研究交流誌, 第16号, pp 27-31, 2008
- (2) 根津知佳子・前原裕樹・松本金矢・中西良文「学生開発型のもづくり授業実践における『対話』の研究 —授業案作成から実践に至るまで寄り添うチューターの視点から—」三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 第29号, pp 39-45, 2009
- (3) 本文では、教材を「材」と表記している。材と表記することで、教師として「教える」材という意味だけでなく、子どもの「学びの対象となる」材という意味を含んでいる。また、筆者（前原）は、教師が「学ばせる」・児童が「学ぶ」ための単なる道具や手段として材を捉えるのではなく、材に深く関わることでそれが、人間が豊かに生きていく上での文化価値そのものだと考えている。
- (4) 筆者（前原）は、三重大学、および大学院に在学していた6年間で、授業者として3回、チューターとして2回、この実地研究に参加しており、卒業した現在も参与観察者として関わってきている。