

## 小学校での教育実習と実地体験活動を通じた学習経験

——福山市立大学教育学部生を対象として——

藤原 顕<sup>(1)</sup>・森 美智代<sup>(1)</sup>・濱原 泉<sup>(2)</sup>

Learning through experiences as student teachers and school assistants in elementary schools:

The case of students at the Faculty of Education, Fukuyama City University

FUJIWARA Akira<sup>(1)</sup>, MORI Michiyo<sup>(1)</sup>, and HAMAHARA Izumi<sup>(2)</sup>

In this paper, we examine what students learn through experiences as student teachers and school assistants in elementary schools. 51 students, taking the teacher training course of our university, are research participants and engage activities as student teachers and school assistants, intermittently spanning two years, in municipal schools of Fukuyama City. As data, we collect the records that they made of their experiences gained from those activities and analyze them using the qualitative method. Our findings are summarized as follows: (i) The students have taken to understand teaching from multiple perspectives which are required for teacher development, and to consider what abilities as teachers is necessary for themselves, (ii) they have taken to develop their understanding of children through activities as school assistants and of student teaching except for lessons, and to broaden and deepen their understanding of lessons, associating it with their understanding of children, ever developed through activities as mentioned above.

Keywords : learning experience, student teacher, school assistant, qualitative analysis

### 1 課題設定

福山市立大学教育学部小学校教職課程では、福山市教育委員会・市内小学校の協力を得て、2年次に市内小学校での「実地体験活動」（授業補助等、各種補助活動）、3年次には市内小学校での「小学校教育実習」（10～11月における4週間）、およびそれと連動した実習校での実地体験活動を実施している。2年次の実地体験活動は、市内小学校による補助活動の募集に基づいて、学生が任意で自主的に応募しつつ、年間を通して継続的に活動を実施することを基本として展開されている。また、3年次の小学校教育実習は、母校実習ではなく、市教委からの打診を通して実習生受け入れを承諾した市内小学校に、学生を配属する形で実施

されている。この実習の前後には、実習校での実地体験活動として、実習生が配属校と協議しながら、上記のような補助活動を自ら計画を立てつつ任意で実施している。

本研究は、こうした市内小学校における2年次実地体験活動から3年次実地体験活動と教育実習という連動した学校現場における学習経験が、教師としての力量形成においていかなる意味を持ち得るか、その検討を目的とする。研究の対象となるのは、2012年度に2年次実地体験活動を、2013年度に小学校教育実習と実習校での実地体験活動を実施した本学教育学部学生51名（2011年に開学した本学1期生）の学習経験である。

<sup>(1)</sup> 福山市立大学教育学部児童教育学科

<sup>(2)</sup> 福山市立大学教育支援センター

本研究が対象とする学生の学習経験には、次のような独自性を見出せる。すなわち、附属校や母校ではない市内一般校での小学校教育実習と、それと密接に連動する同種学校での実地体験活動を通した学習経験という点である。2年次実地体験学校と3年次実習校は基本的には異なるものの、教育方針や環境等の点で一定度の均一性がある市内小学校において、連続的に学習経験を深めていく過程が、本研究では対象化されるわけである。こうした他大学の教職課程にはあまり類例を見ないであろう学校現場における連続的な学習経験は、学生の教師としての力量形成にどのように寄与するか、その明確化を本研究では試みることになる。

## 2 先行研究の検討

教育実習やその他学校現場での補助活動による学習経験を対象とした教師教育研究は、現在までに相当数の蓄積が見出せる。それらの先行研究については、たとえば米沢（2008）によって教育実習の研究動向が、また武田ら（2009）によって実習外の学校現場体験の研究動向が、それぞれレビューされている。また関連して、実習やその他現場体験活動に関する包括的な実態調査（住野好久ほか、2004；日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト、2008）も行われている。

以下、その知見が本研究と関連性を持つと見なせるいくつかの研究を取り上げ検討しておこう。

野呂（2003）は、教育実習を通した学習経験を検討するため、3年次教育実習後の学生を対象に、実習での学びに関する自由記述調査を行っている。その結果、析出された項目の「出現度数」の検討から、子どもを志向したものが相対的に多い傾向が明らかにされている。また、進藤ら（2009）は、本研究で言う実地体験活動に相当する、「学生の自発的な意思」に基づいた学校での「教育ボランティア」に関わって、この活動を実施した学生を対象に質問紙調査を行っている。調査から、「子どもの実態」、「子どもの指導」、教師としての「責任」といった点について学ぶ機会として、「教育ボランティア」は「有意義」であるという知見が得られている。

一方、本研究が対象とするような、教育実習と学校での各種補助活動の連動の実態を捉えつつ、それらを通した学習経験を関連付けながら検討を行った研究

は、管見の限りではごく少数である。たとえば、野呂（2004）は、3年次教育実習後の学生を対象に、「今後高めていきたい教師に求められる能力・態度」に関する質問紙調査、および実習での学びに関する自由記述調査を行っている。その結果、実習外も含め「体験活動が多い学生ほど自分が求める教師の力量をより分析的・選択的に把握している」ことを明らかにしている。また、根津ら（2005）は、4年次学生を対象に教育実習と「学校参加体験」に関する質問紙調査を行い、その中で「学校参加体験の有無」が「教育実習に関する学生の自己評価に影響するかどうか」を検討している。調査結果から、「学校参加体験」がある学生ほど、実習後にもっとそうした「体験」が必要であったと感じていること、実習中に「学級をまとめる」ことに自覚的になれたことが示されている。さらに、羽賀ら（2005）は、教育実習とともに「実習前の体験活動」を行った学生の事例分析を行っている。そこから、「実習前の体験活動」において形成された「子どもとの関わりへの関心」は、「教科指導中心の」、すなわち授業の計画・実施等が中心となる教育実習においても、学生によって自覚化され続けるという知見を得ている。

以上挙げたような教育実習とその他学校現場体験を通した学習経験の関連性を検討した研究は必ずしも多くないものの、一方今日の養成段階の教師教育において、実習と実習外の学校現場体験の連動は常態になっている。この現状に鑑みた場合、両者の関連の内実を問うようなデザインの研究が必要となる。つまり、実習での学習経験と他の学校現場における学習経験とはどのように関連していくのか、両者にはどのような類似と差異が見出せるのか等をリサーチ・クエスチョンとした研究である。

そうしたリサーチ・クエスチョンを、本研究は採っていることになる。さらに言えば、前述のように、本研究は市内公立小学校のみで実地体験活動から実習へと連続的に学習経験を深めていく過程を検討の対象としており、その点からも養成段階を巡る教師教育研究において独自の知見を示し得る可能性があると思なせる。

## 3 研究の手続き

### 3.1 データ収集と研究倫理上の配慮

本研究では、次のような2種類のドキュメントが

データとなる。

まず、(Ⅰ) 学生が記した2年次(2012年度、実地体験校にて)、及び3年次(2013年度、実習校で実習前に)の実地体験活動の記録である。これは、学生ごとの「教職ポートフォリオ」内所収の「実地体験活動カルテ」(A 4/1頁に15回程度が記載できる様式を使用)に活動日ごとに記載されている<sup>(1)</sup>。教職ポートフォリオは本学教育支援センターにおいて管理され、実地体験活動に取り組む学生は同センターまで出向き、学習経験に関わるカルテへの記載を行っている。記録の促し、また記録の際の指導には、センター特任教員(本稿共著者の濱原、元市内小学校長)が当たっている。

また今1つは、(Ⅱ) 3年次小学校教育実習の記録である。「実習ノート」中、毎日記録していく実習日誌(A 4/1頁)には、始業前から各校時、さらに放課後までの実習内容を簡潔に記載する欄と、その下に1日の活動の振り返りを記すまとまった幅を設けた欄がある。データとしたのは、この振り返りの欄の記載内容であり、各学生ごとに20日分あることになる。

これら記録類をデータとすることについては、小学校教育実習事後指導終了直後に、科目受講とは関係ない旨を明確にしつつ、学生に対して文書で研究の趣旨を説明しながら研究協力依頼を行い、任意で同意書を得る手順を踏まえている。この研究協力への同意を得る手順については、本学研究倫理審査委員会へ申請し審査を受けている。

### 3.2 記録の書き方の指導

記録の書き方については、教職科目(本稿共著者の藤原が担当する「教職論」等)の中で、また実地体験活動のガイダンス時や実習の事前指導時(本稿執筆者3名が分担)に、学生に対して適宜指導を行っている。

学生が現場での自身の行為そのもの(実習授業の体験等)を振り返る場合に関わっては、「リフレクション」概念を用いた記録の在り方を指導している(藤原, 2011)。すなわち、現場における自身のさまざまな行為の中で、判断が必要であった場面に焦点化し、その場面の描写とそこにおける判断の妥当性を検討するような記録である。こうした記録では、たとえばある判断のもと子どもに働き掛けを行ったとして、その判断

はよかったのか、何を根拠に行ったのか、別の働き掛けは可能ではなかったのか、もしそうしたら結果はどのように変わり得たのだろうか、といった点の振り返りと意味付けが行われることになる。

ただし、実地体験活動であれ実習であれ、その記録には、自身の行為のリフレクションによるものだけでなく、子どもや教師の言動を観察し記述したものも含まれる。とりわけ、何らかの補助活動を学生自身が行う実地体験活動に比べて、実習中には観察の記録が多くなる。このような観察の記録に関わっては、実習の事前指導時に、観察された場面の描写とそこから学びの内容の明確化という記述の在り方が指導されている。

### 3.3 データの分析

データは、3.1で示した(Ⅰ)実習までの体験に関わるものと、(Ⅱ)実習中の体験に関わるものに区分される。データ(Ⅰ)は、実地体験活動中の何らかの補助活動にかかわるものなので、基本的には学生自らが実施した活動体験のリフレクション記録になるものの、一部活動中に観察した教師や子どもの様子に関わる記述も見出せる。一方、(Ⅱ)のデータには、学生自身の行為のリフレクション記録とともに、上述のように実習故に発生する子どもや教師の言動の観察記録も多く含まれる。現場での学習経験が教師としての力量形成にとって持つ意味の明確化という本研究の趣旨に照らして、そのような観察記録に関わっても、何を学べたのかが述べられている場合に限り分析の対象とする。このように、分析されるデータには、学生による自身の行為のリフレクション記録とともに、他者の言動の観察記録が含まれることになる。

データの分析方法として、木下(2003)による「修正版」グラウンデッド・セオリー・アプローチが参照されている。すなわち、データから学生の学習経験に関わった概念さらにはカテゴリーを生成しつつ、カテゴリーの関連付けからなる枠組みを通して、データの範囲内における学習経験の諸相の明確化が試みられることになる。

データの分析は、データ(Ⅰ)(Ⅱ)ごとに行われる。各々のデータの分析結果が比較され、(Ⅰ)と(Ⅱ)から生成される概念・カテゴリーの類似と差異に着目しつつ、教育実習までの実地体験活動を通じた学習

経験の諸相が、教育実習における学習経験の諸相とどのような関係にあるのかが検討される。こうした検討を通して、実地体験活動と教育実習という連動した学校現場における学習経験が、教師としての力量形成にとって持つ意味の考察が行われる。

#### 4 結果

以上の手続きに基づいて、51人の学生が記した記録の質的・帰納的な分析が行われている。データ分析の具体的な手順は、次の通りである。まず、記録における記述内容の内、学習経験の意味付けが述べられていると見なせる部分、すなわち「修正版」グラウンデッド・セオリー・アプローチで言う「バリエーション」を特定しつつ、そこから暫定的に概念を構成する。次に、仮設された概念に相当する「バリエーション」をデータ内に見出すという作業を反復しつつ、概念を確定していく。さらに、それら生成された概念のいくつかを関係付けて上位の諸カテゴリーを生成しつつ、それらカテゴリー間の関連をさらに検討しながら、データ全体を説明できる枠組みを明らかにしていく。

紙幅の制約上、個々の概念に関わって、その「バリエーション」の全てを提示することはできない。ただし、以下の4.1～4.2における各概念の説明において、適宜、「バリエーション」の一部（〈〉で表示）を引用しながら、概念生成の妥当性を示すようにする。

##### 4.1 データ（I）の分析結果

データ（I）からは、次ページの表1にあるように、11の概念（《》で表示）と、それらの関係付けから5つのカテゴリー（【】で表示）が生成されている。概念とカテゴリーは、それらが示す内容に関わって、学生が必要、重要性、困難さ等を認識していることを意味する。

カテゴリーA【子どもの見取り】は、次のような諸概念の関係から生成されている。

まず、概念①《子どもの学力や能力の差の大きさ》は、個々の子ども間には、さらには子ども集団（学級・学年）間には意外に大きな学力・能力の格差があり、その差に応じた働き掛けはむずかしいと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈(授業補助で)机間巡視をしていると、子どもの理解度がばらばらなのがよく分かった〉、〈小

数の計算は位を合わせる事が大切だが、(授業補助で見ていると)できていない子どもが思った以上に多かった〉と記している。

また、概念②《子どもの内面把握》は、子どもの状況を見取るにはその内面を捉えることが重要ではあるものの、そうした試みは容易ではないと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈ノートの添削は子どもがどのようなことを学んだのか、軌跡を見ることができて勉強になる〉、〈私たちにとっては当然なことでも子どもは疑問に思うことがあり、決めつけた指導はだめだと思った〉、と記している。

これら概念①と②は、《子どもの学力や能力の差の大きさ》故に、《子どもの内面把握》が必要となるという連辞的な関係にある。つまり、学生は、子どもたちの学力・能力の格差に気付き、子どもへの見方を変化させつつ、【子どもの見取り】(カテゴリーA)の重要性を自覚するに至っているわけである。

カテゴリーB【子どもの個と集団への往還的な対応】は、次のような諸概念の関係から生成されている。

まず、概念③《子ども集団への対応》は、子どもたちとの集団的な関わりでは、集団全体を俯瞰しつつ、関わりの方性、関係づくり、規範意識の形成等に意を注がねばならないと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈自分の声掛けで子どもたちをまとめなければならなかった場面で、ただ叱るばかりではまともにならないことが分かった〉、〈体育でゲームを行う時には、子どもたちのテンションが上がるので、ルールや注意事項をしっかり確認する必要がある〉と記している。

また、概念④《個への配慮》は、個々の子どもに寄り添いつつコミュニケーションを図り、その話の傾聴や発達特性に応じた関わりが重要であると、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈さまざまな子どもがいてそれぞれ得意なところや不得意なところが違っているので、1人1人の特徴に合わせるのが大変〉、〈子どもたちが集まると、じっとしてられない子や、ちょっかいを出す子どもがいるが、支援の方法を考えたい〉と記している。

これら概念③と④は、《子ども集団への対応》と同時に、《個への配慮》も必要になるという対立的な関

表1 データ I から生成された概念とカテゴリー

カテゴリー	概念	カテゴリー	概念
A 子どもの見取り	①子どもの学力や能力の差の大きさ	D 子どもとのコミュニケーション	⑥子どもに分かりやすく伝える・教えること
	②子どもの内面把握		⑦注意の仕方・叱り方における工夫
B 子どもの個と集団への往還的な対応	③子ども集団への対応		⑧子どもたちの状態や活動への介入
	④個への配慮	E 教師の仕事の再定義	⑨教師の仕事の多様さ
C 子どもの主体性の育成	⑤子どもの主体性の育成		⑩教師に求められる知識・技能の多様さ
			⑪教師による教え方の多様な工夫

係にある。つまり、学生は、子どもたちに対して方向性の異なる2つの働き掛けを状況に応じて行わねばならないという、【子どもの個と集団への往還的な対応】(カテゴリー B)の必要性を自覚するに至っているわけである。

カテゴリー C【子どもの主体性の育成】は、次の概念⑤のみから生成されている。

概念⑤《子どもの主体性の育成》は、子どもの意欲を引き出しつつ、またその興味・関心に即した働き掛けを行いながら、子どもに自主的な活動を促すことが重要ではあるものの必ずしも容易ではないと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば「つまらないからやりたくない」と、みんなから外れようとする子どもがいて困った)、〈子どもたちに「わかった」という思いをどれだけ持たせられるかが大切であり、また子どもたちに発見させることがモチベーションに繋がるといった」と記している。

こうした単一の概念⑤からのカテゴリー Cの生成は、他の概念との関係を比較検討した結果、概念⑤がカテゴリーと認知できるだけの意味内容を持っていると判断できたことに基づいている(木下, 2003, pp.210-215)。

カテゴリー D【子どもとのコミュニケーション】は、次のような諸概念の関係から生成されている。

まず、概念⑥《子どもに分かりやすく伝える・教えること》は、子どもに意図が伝わるように話をしたり、一定の内容を理解できるように教えるのは思いの他むずかしく、丁寧な指導や繰り返しの指導が必要であると、学生が気付いていることを意味する。この概念に

関わって、学生は、たとえば〈教えることは大変……自分のやり方がその子に分かりやすいのかどうか分からなくて困る)、〈1年生は整列させる時には「～並び」といったように、毎回きちんと伝えなければならない」と記している。

また、概念⑦《注意の仕方・叱り方における工夫》は、子どもが騒がしい等の際に、指示が通るように注意したり叱るのはむずかしく、そうした働き掛けでは工夫が重要だと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈(授業補助で)姿勢がわるい子が多かったので注意してみたが、すぐに元に戻りむずかしいと思った)、〈言うことを聞かず文句を言っていた子どもを叱る時、担任の先生ははじめ大きな声で叱っていたけど、後はやさしい声でフォローしていた」と記している。

さらに、概念⑧《子どもたちの状態や活動への介入》は、子どもへの集中の促し、子ども同士のトラブルへの対応、あるいは活動中の子どもたちに関わっていく働き掛けはむずかしく、手立てをよく考える必要があると、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈子ども同士が言い合いになり1人の子どもが泣き出したものの、どう声掛けをするか分からず見ておくことしかできなかったので、柔軟な対応が必要と思った)、〈総合的な学習の授業中に班で話し合っている時に、どんな声掛けをすべきかととてもむずかしいと思った」と記している。

これら概念⑥、⑦、⑧は、いずれも意図的な働き掛けのための【子どもとのコミュニケーション】(カテゴリー D)の方法を意味している。つまり、これらは、伝達や教示、注意や叱り、介入といった教育行為のレ

パートリーを表しているという点から、範列的な関係にあると言える。学生は、【子どもとのコミュニケーション】(カテゴリー D)に関わって、それら教育行為のレパートリーを認識しつつ、その重要性を自覚するに至っているわけである。

カテゴリー E【教師の仕事の再定義】は、次のような諸概念の関係から生成されている。

まず、概念⑨《教師の仕事の多様さ》は、教師間の協働関係の必要性や、保護者とのコミュニケーションの重要性等、教師の仕事はさまざまな側面を持っていると、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈公開研に向けての会議や研修に参加し、授業以外にもこうした仕事があるのだと知ることができた〉、〈運動会をはじめ教師の視点で見て、先生方が子どもが演技をしやすいように準備をしたり……PTAの人とも協力していることが分かった〉と記している。

また、概念⑩《教師に求められる知識・技能の多様さ》は、教師にはさまざまな知識や技能が求められ、自分はそれらを十分身に付けていないと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈机間巡視で平仮名の指導をしていて、自分自身が丁寧にきちんと文字を書く練習をしておく必要を感じた〉、〈音楽の授業で……自分自身が太鼓や鉄琴、木琴に慣れておらず子どもに何も教えられなかった〉と記している。

さらに、概念⑪《教師による教え方の多様な工夫》は、子ども同士の交流や、意図的な学習環境の整備等、教えることを巡ってさまざまな手立てを講じることが重要だと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈体育の授業では、友だちの行動を観察し吸収していくプロセスが子どもにとって大事だと感じた〉、〈子どもが帰ってから教室の整理をしている時に、先生が毎日黒板に明日へのメッセージを残していることを知り、こういう小さな積み重ねが大切だと思った〉と記している。

これら概念⑨、⑩、⑪は、いずれも学生が教師の仕事の多様な側面を、言わば「発見」している事態を意味する。こうした学生による【教師の仕事の再定義】(カテゴリー E)が、子どもを対象とした活動以外の職務の遂行、必要な知識・技能の習得、教育方法上の工夫という観点に即してなされているわけである。

## 4.2 データ(Ⅱ)の分析結果

データ(Ⅱ)については、(Ⅰ)の分析で得られた上記①から⑪の概念を適用しながら、異なるデータ間で特定の概念を確認していくという分析が行われている。つまり、「データを比較的に見ていき類似例を検討する作業」手順を採っている(木下, 2003, pp.179-181)。

その結果、データ(Ⅱ)の分析に関わっては、授業外文脈での学習経験と、授業文脈での学習経験を区別する必要があると判断された。つまり、概念①から⑪を適用しつつ(Ⅱ)の分析を進めていくと、授業文脈以外でのさまざまな活動についてはそれらの概念でカバーできるものの、授業の計画・実施等という授業文脈での活動に関わっては、あらたな概念化が必要だとする判断である。

教育実習では授業文脈での活動が基軸となるため、これに関する記述が(Ⅱ)の記録全体においてかなりの部分を占める。そうした授業文脈での活動に関わった記述は実地体験活動の記録において表れ得ないとともに、授業文脈での活動体験は他の実習中の体験に比して、学生にとって独特の学習経験の源となる。一方、実習中の体験であっても、授業の計画・実施以外のさまざまな授業外文脈での活動は、実地体験活動での各種補助活動と共通する点が多い。もちろん、授業補助活動中に授業の断片的で部分的な観察は生じることはあるものの、それは授業文脈における授業の計画・実施を前提とした授業全体の包括的な観察とは異なる。こうしたことから、データ(Ⅱ)の分析では、授業外文脈での活動に対する(Ⅰ)で生成された諸概念の適用と、授業文脈での活動を巡るあらたな概念化という2つの手順が採られることとなった。

まず、データ(Ⅱ)における授業外文脈での学習経験については、概念①から⑪を通して捉えることが可能であった。つまり、表1と同様に、11の概念とそれらの関係付けから5つのカテゴリーが生成されている。

一方、授業文脈での学習経験については、次ページの表2にあるように、すでに生成されている概念③、④、⑤、⑥、⑧、⑪で捉えられる側面と、あらたな概念⑫から⑯で捉えられる側面が見出せている(表2網掛け部分)。カテゴリー B と C は表1と同じ下位概念を持つものの、カテゴリー D' については、概念⑦が

表2 データⅡ（教育実習における授業文脈）から生成された概念とカテゴリー

カテゴリー	概念	カテゴリー	概念
B 子どもの個と集団への往還的な対応	③子ども集団への対応	F 計画と即興の緊張関係に基づいた授業認識	⑪教師による教え方の多様な工夫
	④個への配慮		⑫教材研究と授業の構想
C 子どもの主体性の育成	⑤子どもの主体的な活動の促し		⑬授業展開の焦点化
D' 子どもとのコミュニケーション	⑥子どもに分かりやすく伝える・教えること		⑭授業の進行の適切性
	⑧子どもたちの状態や活動への介入		⑮子どもの発言への対応とその組織
			⑯授業における臨機応変性

有意に生成されず下位概念に差が生じたため、Dの修正的な生成としてプラム付きで表記している（表2網掛け部分）。また、概念①、②、⑨、⑩も同様に有意に生成されず、そのためカテゴリー A と E も未生成となっている。

これら B・C・D' とともに、授業文脈での学習経験に関わっては、カテゴリー F【計画と即興の緊張関係に基づいた授業認識】が、既述の概念⑪、およびあらたな概念⑫から⑯の関係付けを通して生成されている。

まず、概念⑫《教材研究と授業の構想》は、子どもの反応予想や発問構成等のために教材研究を行いながら、学習活動の組み立て方を明確にした授業展開の構想が必要であると、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈よい発問やまとめをすることができなかった……教材研究の中で子どもの反応を幅広く考えもっとよい発問を考えることが課題だ〉、〈45分間の中でどの活動を組み展開していくか、目標を達成するために必要な活動を事前に吟味しなければならないと痛感した〉と記している。

次に、概念⑬《授業展開の焦点化》は、1時間の授業において中心となる学習活動を明確化し、それを軸とした学習指導案作成が必要であると、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば、〈1時間の中で子どもにたちに何を考えてもらいたいかをよく考え、分析しておかなければならないと分かった〉、〈子どもにさまざまな思考をさせなければならないこともあるが、思考を1つに集中させることで深まりが出るので焦点化が大切〉と記している。

また、概念⑭《授業の進行の適切性》は、子どもたちの学びを保障するために、適切な時間管理に即した

授業の進行が必要だと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈担任の先生の授業では……もっとも考えを深めたいところまで先生と子どもの受け答えがテンポよく進められていた〉、〈意図するにはいかず無理矢理教え込んで時間内に終わらせようとしたため、子どもたちが困っているのがすごく伝わってきて申し訳なかった〉と記している。

さらに、概念⑮《子どもの発言への対応とその組織》は、子どもの発言を聴き取りそうした発言を繋げていく等、授業の中で目標へ向けた子どもとのコミュニケーションを行うのは容易ではないと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈板書に精一杯になってしまい、子どもの発言をしっかりと聴き、どれを取り上げていくのか考えることができていなかった〉、〈今日一番むずかしいと感じたのは個々の子どもの発言を全体に返すことであった……全体を意識しながら個を意識するのは大変〉と記している。

最後に、概念⑯《授業における臨機応変性》は、授業における子どもの想定外の反応に対して即興的に対応していくのはむずかしいものの、かならず起こりえるので備えるべきだと、学生が気付いていることを意味する。この概念に関わって、学生は、たとえば〈子どもは必ずしも予想した通りの答えを返してくれないから、そういう時のことも考えて臨むべきだった〉、〈想定外の発言があってもそれをプラスに考えて、もっと理解を深めていけるような切り返しをしていけばよいということを知ることができた〉と記している。

これらの概念の内、⑫と⑬、および前述の⑪は、おもに授業の計画段階での作業に関わるものであり、一方⑭、⑮、⑯は授業の実施過程での教育行為に関わる

ものである。つまり、学生は、授業の観察やその計画・実施の体験から、授業の過程では即興性が求められつつも、同時にそれが計画段階における周到さと密接に関連していることに気付き、【計画と即興の緊張関係に基づいた授業認識】(カテゴリーF)の重要性を自覚するに至っているわけである。

## 5 考察

### 5.1 実地体験活動と教育実習に関わるカテゴリー関連

以上のデータ分析の結果として得られた6つのカテゴリー間の関連は、右に示した図1から3のように表せる。

まず、図1は、2年次および3年次実習前の実地体験活動に関わる。これらの活動を通した学生の学習経験は、次のように説明できる。すなわち、【子どもの見取り】(カテゴリーA)を行いつつ、同時に【子どもの個と集団への往還的な対応】(B)を意識しながら、【子どもの主体性の育成】(C)を目指していくこと、そうした過程においてさまざまな形で【子どもとのコミュニケーション】(D)を試みることで、さらには【教師の仕事の再定義】(E)が生じることの必要性、重要性、困難さが自覚されている。

また、図2は、実習における授業外文脈での学習経験に関わる。4.2で述べたように、この学習経験は、実習における授業外文脈での活動と実地体験活動の共通性故に、図1と同じように説明できる。

さらに、図3は、実習における授業文脈での学習経験に関わる。この活動を通した学生の学習経験は、次のように説明できる。すなわち、授業では【子どもの個と集団への往還的な対応】を意識しつつ、さまざまな形で【子どもとのコミュニケーション】を図りながら、【子どもの主体性の育成】を目指していくこと、およびこうした過程と相即的(図3中の双方向太矢印)に【計画と即興の緊張関係に基づいて】授業を【認識】(F)していくことの必要性、重要性、困難さが自覚されている。

これら3つの図の関連付けは、右に掲げた通りである。まず、実地体験活動での学習経験(図1)と実習の授業外文脈での学習経験(図2)は、上述のように同型的であると見なせる。言い換えれば、実地体験活動での学習経験が、反復的に実習の授業外文脈においても成立していることになる(図1から2への太矢印

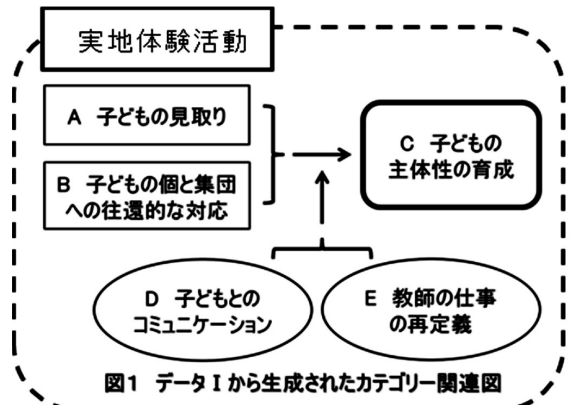


図1 データIから生成されたカテゴリー関連図

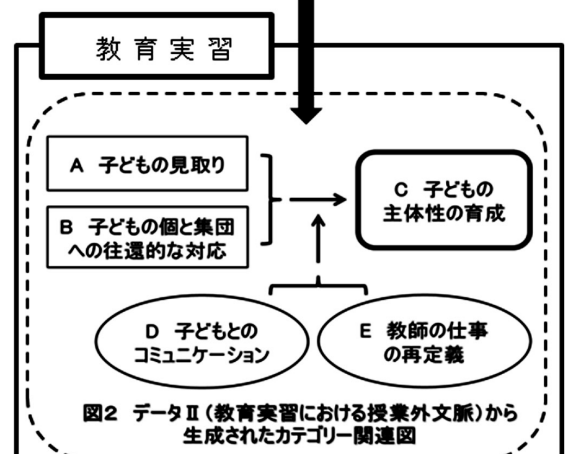


図2 データII(教育実習における授業外文脈)から生成されたカテゴリー関連図

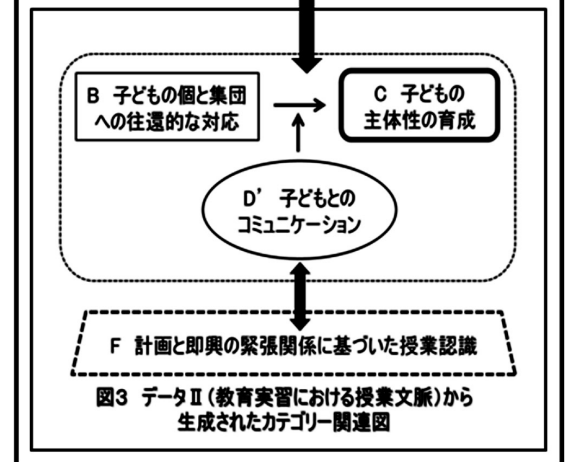


図3 データII(教育実習における授業文脈)から生成されたカテゴリー関連図

で示される移行)。

一方、実習の授業外文脈での学習経験(図2)と授業文脈での学習経験(図3)は、全体的に異なるものの、その一部には重なりが見出せる(図2から3への太矢印)。つまり、カテゴリーB・C・D'が意味する



授業文脈での学習経験は、授業外文脈での学習経験(図2のB・C・D)から、さらに言えば実地体験活動での学習経験(図1のB・C・D)から引き継がれていることが分かる。

通常、実習における授業文脈での学習経験には、カテゴリーF、すなわち概念①から⑩に示されるような、授業そのものを巡る認識のみが限定的に見出されやすいであろう。しかしながら、本研究で対象とした学生の場合、そうした認識と、カテゴリーB・C・D'が表す認識が関連付きながら、授業文脈での学習経験として成立していることになる。つまり、教材研究・教え方の工夫・授業展開の焦点化を踏まえた授業の構想や、授業中の適切な進行、子どもの発言への対応とその組織、臨機応変な構えといった授業認識(F)は、個と集団の両面からの子どもの把握、分かりやすい伝達・教示や適切な介入等のコミュニケーションの工夫、子どもの主体性育成への志向(B・C・D')に関する認識と結び付いている。言い換えれば、授業のみを対象化した脱状況的な認識ではなく、学校で子どもに関わる活動全般で求められる包括的な認識に影響を受けつつ、授業認識が成立しているわけである。したがって、このような授業文脈での学習経験には、子どもとの関わりを巡る認識と関連付きながら、授業そのものを巡る認識が拡張・深化された様態を見出せると言える。

## 5.2 先行研究の知見との比較

以上のような実習での学習経験(図1～3)に関する考察を、2で挙げた先行研究による知見と比較することで、より精緻化しておこう<sup>(2)</sup>。

羽賀ら(2005)によれば、「実習前の体験活動」において形成された「子どもとの関わりへの関心」は、授業の計画・実施等が中心となる教育実習においても、学生によって自覚化され続けるとされていた。この点は、5.1で述べた、授業そのものを巡る認識が、子どもとの関わりを巡る認識と関連付きながら、拡張・深化していくことと重なる。つまり、実地体験活動を通して形成された「子どもとの関わりへの関心」(カテゴリーB・C・D'に相当)は、実習中の授業の計画・実施等においても自覚化され、授業そのものを巡る認識の形成に影響を与えているわけである。

この点を、根津ら(2005)による「学校参加体験」

がある学生ほど実習中に「学級をまとめる」ことに自覚的という知見と重ね合わせると、次のように言えよう。すなわち、「学級をまとめる」という授業そのものに限定されない幅広い「子どもとの関わりへの関心」は、授業が子どもたちによって構成される学級という場で実践されることへの自覚を、学生に促していくのである。つまり、授業が内容習得や能力形成のための認知過程だけではなく、学級における子どもたちの多面的な人間関係に基づく社会過程からも成り立っていることへの自覚である。

さらに、こうした実習における授業文脈での学習経験は、野呂(2004)による「体験活動が多い学生」ほど「教師の力量をより分析的に」把握という知見と結びつけると、次のように考えることができる。すなわち、「体験活動が多い学生」は、観察記録やリフレクション記録を記す機会に恵まれることから、体験を意味付けるための観点を多く獲得している可能性が高い。それ故に、子どもとの関わりを巡る「教師の力量」についても「より分析的に」、より多面的に把握できるようになるわけである。

そうした体験を意味付けるための観点到相当するものが、図1～3に示されたカテゴリーAからEである。つまり学生は、それらのカテゴリーが意味する認知内容を、活動を通した体験を意味付けるための観点として獲得しているわけである。これらの観点の内、実地体験活動や実習の授業外文脈での学習を通して獲得されたB・C・Dは、授業文脈における体験の意味付けにも用いられ、その結果図3に示されるような、子どもとの関わりを巡る認識と授業を巡る認識の関連からなる学習経験が成立していることになる。

こうした事態は、実地体験活動や実習の授業外文脈での学習を通して獲得された観点が、授業の計画・実施等という異なる文脈での学習に転移していることを意味する。つまり、すでに獲得されている観点が実習の授業文脈での学習に転移的に用いられることで、授業という営みが「より分析的」、多面的に把握され、拡張・深化された授業認識が成立していると思なせる。

## 6 結論

以上の結果と考察を通して得られた知見を踏まえつつ、2年次実地体験活動から3年次実地体験活動と教育実習という連動した学校現場における学習経験が、

教師としての力量形成において持ち得る意味を明確化するすると、次のようにまとめられる。

(i) 学生は、実地体験活動や教育実習における観察記録やリフレクション記録を通して、本研究で概念・カテゴリーとして示したような、学校現場での体験を経験化するための諸観点を獲得している。学生は、これらの観点に基づいて、教師に求められる力量をより分析的に捉えるようになる。こうした教師の力量の多面的な把握によって、学生は自身にとって力量のどのような側面こそ形成が必要なのか、自覚的になることができる。

(ii) 学生は、実地体験活動から教育実習という連動の中で、実地体験活動や実習の授業外文脈での学習を通して獲得した諸観点を、授業の計画・実施等という授業文脈での体験の意味付けに転移的に用いている。その結果、学生は、子どもとの関わりを巡る認識と関連付けながら、授業そのものを巡る認識を形成している。学生は、こうした拡張・深化された授業認識を形成しつつ、教師にとって中心的力量である授業力量とはどのようなものか、自覚的になることができる。

なお、残された課題として、本研究が、他大学の教職課程にはあまり類例を見ない、市内公立小学校で連続的に学習経験を深めていく過程の検討という点については、十分な知見を示し得ていないことを挙げられる。つまり、教育方針や環境等の点で一定度の均一性がある市内小学校において、連続的に学習経験を深めていくという、本学が採る実地体験活動から教育実習の連動には、教師の力量形成のための学習上どういう独自性を見出せるのが、明確にできていない。

市内小学校での実地体験活動は、同種学校での教育実習を巡る学生の不安の軽減や、あるいは実習への準備等に少なからず寄与しているとは推測できる。しかしながら、これらの点は本研究の知見の範囲外である。今後、たとえば学生へのインタビュー等を通して、本学が採る実地体験活動から教育実習の連動というシステムに関わった学習上の独自性について検討することが必要となる。

## 注

- (1) 学生による実地体験活動の平均時間は、2年次に56時間、3年次実習までに35時間である。
- (2) 図1、および図2～3で示された実地体験活動と実習に

おけるそれぞれ個々の学習経験を巡る考察は、2で挙げた先行研究の結果と重なる部分が多い。まず、進藤ら(2009)によれば、本稿で言う実地体験活動は、学生が「子どもの実態」、「子どもの指導」、教師としての「責任」といった点について学ぶ機会とされていた。本研究でも、図1に示す実地体験活動での学習経験は、「子どもの実態」(A)、「子どもの指導」(B・C・D)、教師としての「責任」(Eの側面)といった観点で捉えられている。また、野呂(2003)によれば、学生による実習での学びは、子どもを志向したものが相対的に多い傾向にあるとされていた。本研究でも、図2～3に示すカテゴリーA・B・C・D(D')から、実習での学習経験は、子ども理解やそれへの関わりへの志向が強いことが明らかになっている。

## 文献

- 藤原顕(2011). 教師教育の省察論的転回。「福山市立大学開学記念論集」編集委員会(編), 児童教育学を創る(pp.99-115). 児島書店.
- 羽賀敏雄, 豊嶋秋彦, 小山智史, 野呂徳治, 田名場忍, 吉崎聡子(2005). 教育実習前に履修した体験活動の意義. 教科教育学研究, 24, 131-141.
- 木下康仁(2003). グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践: 質的研究への誘い. 弘文堂.
- 根津朋実, 庄司康生(2005). 教育実習に先行する学校参加体験の意義: 埼玉大学教育学部生を対象とした質問紙調査を手がかりに. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 4, 1-13.
- 日本教育大学協会学校外ボランティアの質的向上検討プロジェクト(2008). ボランティアと教育に関する諸問題と教育系大学・学部での取り組みについて. [http://www.jaue.jp/\\_src/sc761/96\\_no58.pdf](http://www.jaue.jp/_src/sc761/96_no58.pdf) (2014年10月31日閲覧)
- 野呂徳治(2003). 3年次基本実習における教育実習生の「学び」に関する一考察: 実習アンケート調査の分析から. 弘前大学教育学部紀要, 89, 179-186.
- 野呂徳治(2004). 教員養成初期段階における学生の体験活動経験と求める教師の力量に関する調査・分析. 弘前大学教育学部紀要, 91, 181-191.
- 進藤聡彦, 勢田二郎, 澤登義洋, 角田修(2009). 大学生の教育ボランティアが教育実践力の育成に及ぼす効果. 教育実践学研究: 山梨大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 14, 139-151.

住野好久、岡野勉、林尚示、濁川明男（2004）. 国立教員養成系大学・学部における教育実習カリキュラムの系統化に関する研究：教育実習改革の動向調査をふまえて. 日本教師教育学会年報, 13, 84-93.

武田明典、村瀬公胤（2009）. 日本における大学生スクールボランティアの動向と課題. 神田外語大学紀要, 21, 309-330.

米沢崇（2008）. 我が国における教育実習研究の課題と展望. 広島大学大学院教育学研究科紀要・第一部・学習開発関連領域, 57, 51-58.

### 付記

本研究は、福山市立大学 2013(平成25)年度重点研究費による助成を受けている。

(2014年10月31日受稿, 2014年12月5日受理)