

小学校における教育実習生が研究授業で出会う困難場面と その対応に関する探索的研究

藤井 佑介

(長崎大学大学院教育学研究科)

An exploratory study of difficult situations encountered by student
teacher in research classes and their response.

Yusuke FUJII

I. 研究背景と目的

我が国において教員免許状を取得するためには学校種に応じた教育実習を経験し、規定された単位を取得しなければならない。学生にとって初めての教育実践となる教育実習は教師のキャリアにおいても大きな成長の契機となる。望月（2017）は教育実習に関して、様々な場面における試行錯誤と自らの教育実践に対する省察を通して、「教育を受ける立場」から「自ら教育を行う立場」へと変わる重要な経験であると位置付けている。

教育実習に関する研究はこれまでも多くなされており、姫野（2003）はそれらを①国家的な政策、答申や教育職員免許法など、②大学のカリキュラムにおける位置付け、③学校や担当教員の側面から見た教育実習の実態、④目的意識や志向性の変化といった実習生の意識の変容、⑤実習生の実践的力の成長、に関する研究といった5つに大別している。特にD.ショーンによって専門家としての省察的实践者が提唱されて以降、教育実習に関する授業リフレクションや省察のプログラム及びシートの研究も進められている（e.g. 大久保他,2014, 神谷, 2020）。特に、佐竹ら（2020）は、KorthagenのALACTモデルの第2局面で有効な具体化のための質問を参考に作成し、事後アンケートとリフレクションの発話記録からその効果を分析しており、①指導教員との面談によるリフレクションが教育実習生の授業改善において有効であること、②特に本質的な諸相への気づきの局面で示範授業がリフレクションの深まりに有効な働きをすること、③「行為についてのリフレクション」を行うことが、「行為の中のリフレクション」を促し、実習生の授業実践力を高めることにつながることを明らかにしている。

一方で、教師の成長における「困難」に関する研究も進められている。

佐藤・前原（2013）は2名の初任者を対象としたインタビュー調査を行い、リアリティショックを中心に初任者が抱える困難さの変容について整理し、同僚教師及び児童、保護者といった関係性、授業力量に困難さを感じていることや2名の教員が同僚ではない教師との出会いによって乗り越えていったことを明らかにしている。また、中原・脇本ら（2015）は、若手教師が経験する困難について2年目の教師を対象として質問紙調査を行い、特に子どもの集団に関連する部分と授業に関わる部分において課題を感じていることを明確にしている。教育実習生が感じる困難に関しては、松尾・萩原（2015）が教育実習

生1名の振り返りの記述から教育実習生が経験する授業における感情の特徴を調査している。感情の一部として「焦った」「迷った・ためらった」として位置付け、感情が生じた状況と行動への影響の関連性について整理しており、「あきらめた」「開き直った」という感情で実習生なりに調整していることを明らかにしている。

以上の研究が教育実習における教育実習生の成長や特徴、教師が感じる「困難」に関する研究に示唆を与えるものであることは言うまでもない。

しかしながら、教育実習生が授業において出会う具体的な困難な場면을整理した研究は少なく、教員養成における教育実習の新たな知見を得る上で研究を蓄積していく必要がある。教育実習生が研究授業で出会う困難場면을明らかにすることは、①教育実習生が研究授業における「困難」をどのように捉えているのかといった省察や認知の把握、②ケースメソッド教材としての活用、③教育実習における支援の再検討、といった3点において有意義であると言える。

そこで、本研究では①を中心として、教育実習生が研究授業で出会う困難場面と対応の特徴を明らかにすることを目的とする。

II. 研究方法

1. 研究対象

本研究では、2020年度にX大学教育学部附属小学校（複式学級を有する）において教育実習を行い、事後指導の講義を受講した学生に協力を依頼し、回答のあった155名の記述データを分析対象とした。各学年における学生の配当内訳は1学年24名、2学年19名、3学年25名、4学年18名、5学年、23名、6学年25名、1・2年複式4名、3・4年複式8名、5・6年複式9名であった。それぞれ実習中には3科目3回の研究授業を行っている。

2. 調査及び分析方法

学生への主な質問項目は①教育実習の授業実践において対応に困った場面、②その際の自分の対処、③考えられる他の方策や改善点、と設定した。特に①に関しては教科や単元等できるだけ詳細に記述するように依頼した。なお、3回の授業の内、最も対応に困った科目を選んで記述している。

得られた記述データから教育実習生がどの教科において困る場面が多かったのか、さらに担当学年との相関関係をクロス集計で分析した。加えて具体的に書かれた場面の記述を熟読し、定性的コーディングを行うことで、その特徴を整理した。

III. 結果と考察

1. 学年と教科の関係

教育実習における担当学年と特に困難な場面に出会った教科の関係は表1の通りである。教育実習生が研究授業において出会う困難場面の教科は算数が60名、国語科35名、道徳20名、理科9名、音楽8名、社会科7名、体育7名、家庭科3名、その他(複式関連等)3名、図工2名、生活科1名であった。

表1. 教育実習生の担当学年と困難な場面に出会った教科

	教 科												総計
	算数	国語	道徳	理科	音楽	家庭科	体育	家庭科	図工	生活	その他		
学年	1	9	7	2		2		1		1	1	1	24
	2	3	6	7		2		1					19
	3	8	5	2	4	2	2	2					25
	4	9	4	1	1	1	1	1					18
	5	10	4	1	3	1	1	1	1			1	23
	6	13	4	3			1	1	2	1			25
	1・2		1	2								1	4
	3・4	4	3				1						8
	5・6	4	1	2	1		1						9
総計	60	35	20	9	8	7	7	3	2	1	3	155	

表1からは算数と国語の場面を選んだ実習生が多いことが明らかであり、特に算数は5学年と6学年の高学年が27名/60名、国語は1学年と2学年の低学年が14名/35名が多いといった特徴が見られた。国語と算数は教育実習において必ずどちらかを実践するため母数自体も高いことが多くなった要因の一つとして考えられるが、学生の記述内容を分析すると、算数は答えの正否が明確であることから児童の理解の個人差が顕在化しやすく、特に学習内容も高度になる高学年において困難を感じやすい場面が多くなると推測される。また、国語においては言語を中心として扱う科目であるため、低学年にどのような方法や手立てで理解を促すかといった説明や伝え方に困難を感じる場面が多くなることが考えられる。

2. 対応困難な場面の分類

実習生の記述をコーディングした結果、表2のような結果となった。

表2からもわかるように、大カテゴリーとしては「児童への対応」、「教科内容」、「授業時間」、「授業展開」の4つに大別された。

表2. 教育実習生が出会う困難な場面の分類

大カテゴリー	小カテゴリー	説 明
児童への対応	児童の個差への対応	すでに答えを知っている児童とそうでない児童へのそれぞれへの対応
	指示が伝わってない際の対応	教師の指示や意図が児童へ伝わらず混乱している状況での対応
	個別支援に関する対応	学級全体への指導と個別支援のバランスの取り方
	想定外の意見が出た際の対応	授業者が想定していない意見が出た場合の対応
	意見が出ない際の対応	児童から意見や考えが出ない場合の対応
	児童からの要求への対応	児童から授業に関する要求が出た場合の対応
	机間巡視と指名に関する対応	机間巡視での声かけと児童を指名する際の対応
教科内容	内容理解に関する対応（わかっている）	授業の内容を教える前に理解している場合の対応
	内容理解に関する対応（わかっていない）	授業の内容を理解していない場合の対応
	教科内容と現実との違いへの対応	教科で教える内容と現実との違いを聞かれた時の対応
授業時間	時間配分への対応	授業の時間配分への対応
授業展開	授業の流れへの対応	授業自体の展開や流れに関する対応
	授業の構成への対応	めあてとまとめの整合性等の構成に関する対応

また、小カテゴリーとしては「児童への対応」の中に「児童の個人差への対応」、「指示が伝わっていない際の対応」、「個別支援に関する対応」、「想定外の意見が出た際の対応」、「意見が出ない際の対応」、「自動からの要求への対応」、「机間巡視と指名に関する対応」の7つのカテゴリーが生成された。さらに、「教科内容」の中には「内容理解に関する対応（わかっている）」、「内容理解に関する対応（わかっていない）」、「強化内容と現実との違いへの対応」の3つの小カテゴリーが生成された。そして「授業展開」においては「授業の流れへの対応」と「授業構成への対応」の2つの小カテゴリーが生成された。

それぞれのカテゴリーの説明については表2に示す通りであるが、詳細については以下に具体的な記述を取り上げながら考察していく。

3. 児童への対応に関する具体的事例

(1) 児童の個人差への対応

児童の個人差への対応は、すでに答えを知っている児童とそうでない児童といった個人差への具体的な対応に困った場面である。具体的な場面とその対応例には以下のような記述が得られた。

【2年生 算数】

算数の単元「たし算とひき算のひっ算(2)」の第二次の十の位と一の位に繰り上がりのある筆算をするという内容の授業において、塾などに行って素早く解ける子もいればヒントを出しても理解できない子もいて進むペースをどうするか悩んだ。

上記は、2年生の算数において繰り上がりの筆算を扱う場面において、塾ですでに習得している児童とヒントを出してもわからない児童との間でどのような進度で進めるかを迷っている。この実習生はその場の対応として、『早く解けている子には「他のやり方でもできないか考えてみて」や「言葉で説明するならどう説明するか隣に書いてみて」という問いかけをし、解けていない子、分からない子を中心に机間指導で回り、時間に合わせて次に進むかを考えていた。』ということを行っている。この事例からは、できている児童には違った方法による解き方や説明を求めるといった、より高次の課題を提示することで個人思考を促し、その間にできていない児童に個別に説明をしながら、その後の展開をどのように進めるかを判断しようとしていることがわかる。

【5年生 家庭科】

家庭科の単元「ミシンでソーイング」の下糸の準備の授業において、説明をして児童らが実際に準備する場面で早く準備することができた子どもとなかなか準備することができない子供とでバラバラになってしまっていた。早くできた子どもは次に進みたいができていない子のために待ったが、早めにできた子どもができたよと呼び掛けてしまって私がとまってしまっていた。

上記は、5年生の家庭科においてミシンを扱う授業において下糸の準備に差が出てしまった場面である。また、早めにできた児童の呼びかけによって実習生自身が止まってしまっている。この実習生はその場の対応と結果として「早くできた子どもには同じ班のできていない子供に教え合うように呼び掛けた。その結果、できた子どもが少ない班では早

く進んだが全員ができていない班の場合は時間がかかってしまい、全体では想定よりも時間がかかってしまっていた。」と記述していた。このことから、対応として班という集団を活用するように判断したが、それでも班によって差が出てしまったことがわかる。

これらの2つの事例は、主に学級内における児童の理解度や作業時間の差について対応に悩んだ場面であるが、どのような学級においてもこのような個人差は存在し、教師は常に対応や判断を迫られる。教育実習生においては、学級にこのような個人差があることはわかっているものの、いざそのような場面に出会った際には対応に困難を抱えていることが明らかとなった。

(2) 指示が伝わっていない際の対応

指示が伝わっていない際への対応は、教師の指示や意図が児童に伝わらず混乱している場面である。具体的な場面とその対応例には以下のような記述が得られた。

【5年生 国語】

国語の文章の内容を、簡潔に要旨をまとめる学習を行ったとき、自分で書く時間をとったが、道筋をはっきりと示したつもりでいたが何を書けばよいのかいまいち児童が分かっておらず、質問が相次いでしまった。

上記は5年生の国語において、児童が各自で要旨をまとめる場面で、教師は道筋や手順を示したつもりでいたが、取り組めていない児童が多く現れ、どのようにしたら良いかという質問を受けている状態である。その場の対応として「一人の質問を全体で共有し、もう一度何をすれば良いのかの確認を行った。結果、8割程度の児童は指針が見えたようであった。」と記述している。この事例では教師は丁寧に手順や課題を説明したつもりでも、それが児童にしっかりと伝わっておらず児童の活動に混乱を招いてしまっている。教師自身の認識や児童との感覚の「ずれ」から起きた事例だと考えられるが、一人の児童の問いを全体に共有し、説明することで「ずれ」を埋める作業を行い、困った状況に対応していることがわかる。全ての実習生がこのような即興的な対応ができるかは個人差があると考えられるが、伝えたつもりが伝わっていないという教師と児童の「ずれ」が起きる状況において教育実習生は対応に困難を感じていることが明らかとなった。

(3) 個別支援の対応

個別支援の対応は、学級全体への指導と個別支援へのバランスに困難を感じた場面である。具体的な場面とその対応例には以下のような記述が得られた。

【1年生 音楽】

音楽の題材「きらきらぼし」の鉄琴と鍵盤ハーモニカで合奏をする授業において、全員が鍵盤ハーモニカを持っているのに対して鉄琴が6台しかなかったため6人ずつ鉄琴を行い、そのほかの児童は鍵盤ハーモニカを演奏するという場面で、時間の関係上、最初の鉄琴の6人にのみ、「お手本」という形で鉄琴のたたき方を全員にみせて、そのあと授業者が手拍子で拍をとりながら練習の合奏をしていると、個人で指導が必要そうな子どもが何人かいたが、授業を進めるのに必死でなかなか対応が難しかった。

上記は1年生の音楽の「きらきらぼし」において、6台の鉄琴と鍵盤ハーモニカで演奏する場面であり、合奏において個別の支援が必要な児童が複数見られた状況である。対応としては「手拍子で拍をとる合間に、個人で指導が必要そうな子に指をさしたり、そばで歌ったりして最小限の支援をした。」と記述している。特に音楽の合奏のように一斉に児童全員が作業する場面においては、全体を進めることとできていない児童への個別支援の必要性との間で教師は葛藤することになる。この事例のように全体を見つつも、できるだけ個別の対応を進めるという対応が可能性として考えられるが、そのバランスはその時の状況と教師の判断に委ねられることとなり、教育実習生が対応に困ると考える場面の一つとなる。

(4) 想定外の意見が出た際の対応

想定外の意見が出た際の対応とは、児童から授業者が想定していない意見が出た場面である。具体的な場面とその対応例には以下のような記述が得られた。

【6年生 社会】

社会の単元の室町幕府の内容の授業において、「祇園祭以外にも現代まで続いているものがありそうかな。」という問いに対する児童の個人思考の場面の後の発表で、当てた児童が予想外の視点から見ており、どのように対応してよいか分からなかった。

上記は6年生社会の歴史において、児童の発表が教師が想定していない視点からの発言があり、対応に困った場面である。対応としては『黒板に書きだしたものの、児童たちが「それは違う」と発言が増えていき、自分でもどうしようもなかった。收拾がつかなくなった。』と記述していることから、発表を板書に反映させたものの他の児童からの指摘が相次ぎ、收拾がつかなくなったようである。この事例は指名計画との関わりが大きく影響すると考えられるが、教育実習生にとっては自分が予測しなかった発言が全体共有として発表された際にどのように扱って良いのか、対応に困難さを感じる事がわかる。

(5) 意見が出ない際の対応

意見が出ない際の対応とは、教師が発問をしても児童から意見や考えが出ない場面である。具体的な場面とその対応例には以下のような記述が得られた。

【5年生 理科】

理科の単元「生命のつながり」の内容「花粉の観察」の授業において、花粉の形を観察した後に「なぜ花粉はそのような形をしているのだろうか」という問いを行った。しかし、多くの児童は思考が停止してしまい、考察をどのように深めていけばよいのかわからなかった。

上記は5年生理科の花粉の観察において、教師の花粉の形に関する発問に対して児童が反応を見せなかった場面である。対応としては『花粉は、雄しべで作られるが、雌しべにも花粉がついていたことを思い出してもらうために、「花粉は雄しべ以外にもどこかについてなかったっけ?」という発問を重ね、雌しべにも花粉がついていたことを確認し、花粉がとげとげしているのは雌しべにつきやすくするためという考察にたどり着くように促

した。』と記述している。このように、教師の発問に対して児童の反応が見られなかった場合、教育実習生は対応に困難を感じる事がわかり、その際の対応として児童に丁寧に説明しながら徐々に理解を促していくという方法を取ることが明らかとなった。

(6) 児童からの要求への対応

児童からの要求への対応とは、授業中に児童から学習内容に対して要求が出た場面である。具体的な場面と対応例には以下のような記述が得られた。

【1年生 体育】

体育の単元「鉄棒を使った運動遊び」の内容「鉄棒を使ったいろいろな遊び」の授業において子どもの身長に応じて鉄棒の高さを判断して、子どもたちを配置したつもりだったが、授業の途中で子どもから鉄棒が低いから鉄棒を変えたいと言われた。どのように対応すべきかわからなかった。

上記は1年生の体育の鉄棒において、教師が子どもの身長に合わせて鉄棒の高さを判断し、配置を決めたが、もっと高い鉄棒の方が良いという児童が現れた場面である。対応としては「すこし離れたところにある高い鉄棒に移動させるのは、その後の授業の展開・内容から考えて得策ではないと判断して、自分が実際にお手本を示し、鉄棒が多少低くてもできるということを示した。」と記述している。ここでは、その後の授業の展開や内容から判断し、児童の言い分を聞くのではなく、自身が実演することで児童を説得していることがわかる。このように授業においては児童から様々な要求が出される。その要求をどのように判断し、対応するのかは教育実習生においては困難な場面と認識されていることがわかる。

(7) 机間巡視と指名に関する対応

机間巡視と指名に関する対応とは、机間巡視での声のかけ方や児童を指名する場面である。具体的な場面と対応例には以下のような記述が得られた。

【6年生 算数】

算数の単元「図の拡大と縮小」の方眼用紙を使わずに三角形の拡大図、縮図を描く方法を考える授業において、5年生で習っていた合同な三角形の描き方を用いて描く方法が3つあり、机間指導で3つの考え方をしている児童をあて、「合同な三角形の描き方を用いて描くことができる」ということに気づいてもらいたかった。しかし、机間指導でうまく3つの考え方をしている人を選ぶことができず、児童に描き方を説明してもらったところ、3つのうち2つが同じ解き方となってしまった。そのため、スムーズに授業を進行することができなかった。

上記は6年生算数において、意図して児童を指名することで、3つの考え方を全体で共有する予定が、うまく選ぶことができずに2名の回答が重なり、授業の流れが想定外になった場面である。その時の対応としては『自然に「これとこれは一緒だったね」と断り、「先生もう一つの解き方でやってる人いたんだけど、この方法どうだろう?」とあと一つの方法をこちらから提示した。すると「合同な三角形の描き方と一緒だ」と気づいて発言して

くれた児童がいたので、その授業はなんとか終わることができた。』と記述している。2つの考えの重なりを認めつつ、想定していた3つの内の1つを教師から提示し、共有することで授業を展開している。授業前の想定では3つの考え方を指名するつもりが、授業の場面では違った形となってしまっており、そのような場面での対応に困難を感じるが、即時的な判断で授業を展開していることがわかる。

4. 教科内容に関する具体的事例

(1) 児童の内容理解に関する対応 (わかっている)

授業の内容を教師が教える前に児童がすでに理解している状況である。具体的な場面と対応例には以下のような記述が得られた。

【4年生 算数】

算数の単元小数の内容1/100以下の位について理解する授業において、この山の高さは？という問いに対する答えを尋ねてみると、ほとんどの児童が分かっている後どのように進めればよいか分からなかった。

上記は4年生算数において発問をしたが、ほとんどの児童が答えをわかっている、その後の対応に迷った場面である。対応としては「本当に全員が理解しているのかを尋ねた。」と記述している。このように授業の内容を児童がすでに理解していたり、ある特定の児童が先に答えを言ってしまう対応に困るという場面はよく見られる。教育実習生においてはレディネスの把握の不十分さと想定未熟さが要因であると考えられるが、特に即興的な思考が求められる場面でもある。事例の対応からは、授業者が焦ってしまい、わかっている児童を探そうとしてしまっており、「児童がわからない」という当初の想定に無理に合わせようとしたことが考えられる。

(2) 児童の内容理解に関する対応 (わかっていない)

授業の内容を児童がほとんど理解していない状況である。具体的な場面と対応例には以下のような記述が得られた。

【3・4年生複式 算数】

算数の単元「余りのある割り算」の内容「包含除」の授業において、前時でした「等分除」の内容との考え方の違いについて式を立てながら理解させる場面が難しかったです。式は立てられているけれど、図で説明をしてもらおうと包含除ではなく等分除で考えている児童がいて、「同じ数ずつ分ける」と「いくつ分ずつ分ける」の言葉のニュアンスの違いを伝えるのに苦労しました。

上記は3・4年生複式の算数の「包含除」と「等分除」の違いについて式を立てながら理解する内容で、「包含除」が中心内容であるのに前時に学んだ「等分除」で考えている児童がいて、どのように言葉で説明すべきか迷った場面である。対応としては、『ミカンの絵カードと枠線を使い、黒板上で実際に分けた。「同じ数ずつ(等分除)」の際には、枠線のなかに1つずつみかんを振り分け「1人分がいくつになったか」について考え、「いくつ分ずつ(包含除)」の際には、3つずつミカンを分けていき「何人分に分けられたか」

について考えた。』と記述している。ここでは言葉での説明は難しいと判断し、具体的な操作をすることで理解を促している。このように教師がわかるであろうと想定していた言葉でも、児童は理解できない場合がある。教師というすでに学んでいる者の道筋と児童というこれから学ぶ者の道筋に「ずれ」が生じており、その「ずれ」を埋めることに実習生は困難を感じていることがわかる。

(3) 教科内容と現実との違いへの対応

教科で教える内容と現実社会との違いを児童から聞かれて対応に困った場面である。具体的な場面と対応例には以下のような記述が得られた。

【6年生 家庭科】「くふうしよう おいしい食事」という題材で、一汁三菜について授業を行った。この題材のゴールはバランスの良いリクエスト給食の献立を立てることで、本時は一汁三菜の基本的なことを押さえる学習であった。一汁三菜は、1つの汁物と3つのおかず(主菜・副菜)でこれらは自然とバランスのよい食事となる、といったまとめをした時、「じゃあ、給食は？」となってしまった。

上記は6年生の家庭科において一汁三菜の基本を学ぶ内容だが、実際に給食はどうなっているのかと児童から問われ、対応に困難を感じた場面である。対応としては、「このまとめだと、給食の栄養バランスが悪く思われてしまうと思い、一汁三菜からは離れ栄養素に関する話をした。例えを上げ、赤・黄・緑の食材の分類を5大栄養素の表を参考にしながら、一汁三菜ではなくても、学校給食ではバランスの良い食事ができている、とフォローした。」と記述している。この事例では一汁三菜から栄養素の話へと内容を転換し、給食は栄養が取れているということを伝えることで困難場面へ対応している。このように授業での学習内容と実際の現実社会とは、「ずれ」が生じる場合がある。そのような「ずれ」を児童から指摘された際に教育実習生は学習内容と現実社会との間で葛藤することがわかり、対応としては違った側面から話をすることで児童を説得しようとするのが明らかとなった。

5. 授業時間に関する具体的事例

授業時間に関しては授業の時間が予定よりも早く終わってしまったり、逆に超えてしまった場面や複式学級において2学年の時間配分について困難を感じた場面である。具体的な場面と対応例には以下のような記述が得られた。

【3・4年複式 国語】

国語の「サーカスのライオン」の第三場面の読みとり授業で、予想していたよりも早く進んでしまい、予想より10分近く早くまとめの前まで行ってしまい、どうしたら良いのか困った。

上記は、3・4年複式の国語において予定より早く授業のまとめに到達してしまった場面である。対応としては「最初はまとめを教師と一緒に考えて書く予定だったが、第三場面を通しての主人公の気持ちの変化を具体的にノートにそれぞれ書いてみようという活動を行った。しかし、その活動は少し難しかったようで、鉛筆がなかなか動かない子もいた。」

と記述している。この事例では時間が余った場面であるので、違う課題を提示することで対応しようとしたが、その課題が児童には難しかったようで進められない児童いたようである。このように、授業時間については大なり小なり調整が必要となる場面は多い。特に大幅に想定より時間が変わる場合は、教育実習生なりに指示によって課題を増やしたり、また発表数を減らしたりと働きかけによって時間を調整しようとするのがわかった。特に複式学級においては間接指導場面があり、時間の管理やその時の判断と指示には高度な状況把握力が求められるため教育実習生としては困難を感じる一つの要素であった。

6. 授業構成に関する具体的事例

(1) 授業の構成に関すること

主に授業における「めあて」と「まとめ」の整合性等の構成に関して対応に困った内容である。具体的な場面と対応例には以下のような記述が得られた。

【4年生 社会】

社会の単元「水産業のさかんな地域」の内容「めぐまれた漁場」の授業において、めあてを立てる場面で、自分が考えていためあてまでもっていくことができず、子どもが知りたいといった内容でめあてを立ててしまったため、授業でやりたかったことを行うことはできたが、まとめもどのようにしたらいいのかかわからず、めあてとまとめのつながりが分からなくなってしまい、困ってしまった。

上記は4年生の社会科において自分の想定していたまとめへと児童を誘うことができず、児童を中心としためあてを設定してしまったことで、まとめとのつながりを見失ってしまった場面である。対応としては「めあてを立てる段階で、子どもが知りたいといった内容をめあてにしたが、めあてとまとめとのつながりがない授業になってしまった。」と記述しており、特に何かの対応ができたというわけではないようである。児童の知りたいこととして挙げためあてと教師が想定していためあてとの間に「ずれ」が生じており、児童の方を優先してしまったことで対応に困ったと考えられる。このような場合は、児童のめあてにあったようにまとめを即座に修正していく力が求められるが、教育実習生としては想定からの「ずれ」が大きいと対応ができなくなってしまうことが考えられる。

(2) 授業の流れに関すること

主に授業自体の展開や流れに関して対応に困った内容である。具体的な場面と対応例には次のような記述が得られた。

【5年生 算数】

算数の単元「面積」で四角形の面積を三角形に分割して求めるという内容において、どのようにして四角形の面積を求めるといいかを意見し合う場面で、自分もっていききたい展開にうまくもっていけずに、A案がいいといていた児童の意見を深めずにB案で強行突破してしまい、児童にモヤモヤさせたまま授業を終えてしまった。児童がモヤモヤせず、自分もっていききたい展開に自然と持って行けるように、そして授業時間内にしっかり終われるようにするにはどのようにすればいいのか分からなかった。

上記は、5年生の算数の「面積」の授業において、授業者がある児童が主張していた意見を深めることなく都合の良い方へ無理に展開してしまった場面である。対応としては、「そのとき、運がよく、クラスでも発言力のある子が、私の考えに賛同してくれていて、その子を当てて、その子の意見で説明することで、納得まではいかないものの授業を先に進めることができた。」と記述しており、授業者の意見を支持する児童を見つけることによって全体への理解を求めていることがわかる。授業者は特に算数においては理想的な解法を持っており、授業の展開上、そちらへ無理に結びつけてしまう場合がある。この事例においてもA案の意味づけをしっかりとできておらず、教師の理想とするB案を出すことで、A案を支持していた児童たちは納得いかない状況となっている。ここでは児童理解と教材研究の緻密さが大きく関わっており、児童の意見に関する想定の高さとその意見の価値づけといった教材の理解が不足していたと考えられる。教育実習生においては、限られた時間の中で児童理解と教材研究を進めるため、このような想定「ずれ」は見られやすいと考えられる。

IV. まとめと課題

本研究では、教育実習生が研究授業で出会う困難場面と対応の特徴を明らかにすることを目的とし、教育実習を終えた155名の学生の記述内容を分析した。

その結果として大きく次の2点が明らかとなった。

まず、最も困難場面を経験する教科としては高学年を中心に算数を選択した学生が多かった(60/155)ということである。算数が多くなった要因を記述内容から考察すると、正否の判断が明確であり、すでに理解をしている児童がいたり、逆に内容を理解できない児童が顕在化しやすく、その個人差や個別の対応、教材の内容に対して教育実習生が困難を感じやすいことが明らかとなった。限られた期間の中で、児童の特性を理解し、教材研究をしなければならない教育実習生の状況においては、算数のような児童との想定「ずれ」が出やすい内容は困難を感じる機会が多いと考えられる。

次に、教育実習生が困難を感じる場面としては「児童への対応」、「教科内容」、「授業時間」、「授業展開」の4つに大別され、特に「児童への対応」について多くの学生が困難を感じているということである。これらの分類は、具体的には「児童の個人差への対応」、「指示が伝わってない際の対応」、「個別支援に関する対応」、「想定外の意見が出た際の対応」、「意見が出ない際の対応」、「自動からの要求への対応」、「机間巡視と指名に関する対応」、「内容理解に関する対応(わかっている)」、「内容理解に関する対応(わかっていない)」、「強化内容と現実との違いへの対応」、「授業の流れへの対応」と「授業構成への対応」といった内容に分けられた。

これらの項目の具体的事例を分析すると、教育実習生は特に自身の想定や予測に反した場面において困難を感じやすいことがわかり、特に想定との「ずれ」とその「ずれ」を埋める作業において葛藤や困難を感じていることが明らかとなった。特に「児童個別への対応」か「全体への対応」のどちらかといった迷いや個別の学力差への対応に対して困難性を感じていることから、一斉に複数の児童を同時に指導することに難しさを認識していることも考えられる。また、本研究では複式学級も含んでおり、直接指導と間接指導の場面の中で、高度な状況把握力が求められたことも教育実習生としては困難を感じる一つの要

素であったと言えよう。秋田・佐藤ら(1991)は熟達教師と初任教師の比較を行うことで、創造的な熟練教師に共通して見られる実践的思考様式が存在とその特徴的な性格の解明を行っており、とりわけ即興的な思考において大きな差があることを言及している。教育実習生という実践がまだ少ない状況においては即興的に思考し、判断しなければならない場面がこれまで事例で示してきた想定「ずれ」を意味しており、どのように判断・行動して良いのか選択に迷う場面となっている。このような想定「ずれ」においては、学校現場で実践を繰り返し、実践的知識を培っていく中で解決していけるようになると考えられ、田中(2019)が教師の変容的学習の発達過程として示しているように省察の喚起を行っていくことも重要だと言える。そのような意味では、本研究において困難場面と対応を省察したこと自体に実習生の学びがあったと考えることもできる。

本研究の今後の可能性としては、研究で取り扱った多くの事例について教育実習を行うメンター教員と共有することで直接的な指導に生かすということや、ケースメソッド教材として開発し、教師教育の場面で活用することが考えられる。そのためには、更なる分析の精密化やカテゴリーの洗練が今後の課題として挙げられる。

引用・参考文献

- 姫野完治 (2003) 「教育実習の実態に関する基礎的研究－教職志望学生への質問紙調査を通して－」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第25号, pp.89-99.
- 佐竹靖・小柳和喜雄・森本弘一・赤沢早人・市橋由彬・山本浩大・竹村景生 (2020) 「リフレクションを組み込んだ教育実習プログラムの開発 II」『次世代教員養成センター研究紀要』第6号, pp157-164.
- 神谷純子 (2020) 「教育実習における授業リフレクションの実践事例－「見える力」の意識化に焦点を当てて－」『帝京科学大学教育・教職研究』第5巻2号.
- 佐藤真・前原裕樹 (2013) 「初任教師が抱える困難さの変容過程に関する研究」『兵庫教育大学研究紀要』第42巻, pp.77-82.
- 松尾剛・萩原由香 (2015) 「教育実習生が授業中に経験する感情についての探索的研究」『福岡教育大学研究紀要』第64号, pp.1-6.
- 中原淳, 脇本健弘, 町支大祐 (2015) 『教師の学びを科学する－データから見える若手の育成と熟達のモデル－』, 北大路書房.
- 大久保英哲・林真愛・櫻井貴志・横山剛士・北恵子 (2014) 「教育実習生の実践的力量形成のための授業リフレクション研究」『教育実践研究』第40号, pp.1-14.
- 田中里佳 (2019) 『教師の実践的知識の発達－変容的学習として分析する』学文社.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹 (1991) 「教師の実践的思考様式に関する研究(1)熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』 pp.177-198.
- 望月耕太 (2017) 「教育実習と学校参加体験」日本教師教育学会編『教師教育ハンドブック』学文社, p.242.

付記

本研究は、文部科学省科学研究費補助金(若手研究)(研究課題/領域番号:19K14097)の支援を受けた。