

# グループワークによる教育実習事後指導プログラムの開発\*1

—実習生は、子どもの声をどう受けとめたのか?—

吉田道雄\*2・吉山尚裕\*3

## Development of Group Experiential Program for Student Teachers: Their Responses to Children's "Voice"

Michio YOSHIDA and Naohiro YOSHIYAMA

### Abstract

We constructed a group experiential program for student teachers to look back on their practical training at school. In this program, student teachers reflected their leadership based on the children's "voice", that is, positive or negative feedback of school children they had taught. The classification of the children's voices and the responses of student teachers toward them suggests that student-teaching has effects on deepening and expanding their awareness of, attitude toward, and will for the profession as a teacher.

**Key Words**: experiential group, student teaching, relationship with school children or students, leadership.

### 目 的

本研究の目的は、「教育実習事後指導」(吉田・吉山, 2001)における, 実習生に対する児童・生徒の評価と, それに対する実習生の反応を分類・整理することである。

「教育実習」は, 教員養成にとって欠かせない重要なカリキュラムである。教師としての指導力, 教職の重要性に対する自覚, さらに教育に対する情熱は, 大学の講義や演習だけで育成できるものではない。それらは, 現実の学校における教育実習によって醸成・強化されるのである。教職免許法は実習の意義を強調するとともに, その期間も延長し, 「教育実習に事前・事後指導」が新たに単位化された(1単位)。そこで, 効果的な教育実習を実施するために事前・事後指導プログラムの充実が重要な課題になってきた。

こうした中で, 熊本大学教育学部では1989年に2

年生を対象に, 「教育実習事前指導」が開設された。そのメニューの一つとして開発されたのが, 対人関係に焦点を当てたプログラムである(吉田 1992, 吉田・吉山 1997)。その後, 1999年から対象が4年生に変わり, 「事後指導」として継続することになった(吉田・吉山 2001)。このプログラムの開発に当たっては, とくに「グループワーク」を重視した。実習生たちはグループの中で, ①実習の成果を確認し, ②子どもとの人間関係の意義を自覚する。さらに, ③教師になるための課題を明確化しながら, ④教師をめざす動機づけを高めるのである。こうした目標の達成には, 知識や情報の提供だけでは十分ではない。グループワークによって, 一人ひとりが自らの実習体験を振り返り, 相互に啓発し合うことが期待されるのである。

本研究の「事後指導プログラム」(1日コース)は, 2つのパートに分けられる。午前中は, メンバーたちが実習中の体験について語り合う。全員で, 授業・朝夕の会・掃除や給食・学級会・学校行事など, 自らの体験を言葉として表現していく。そうした言語化(概念化)によって, 実習体験が整理されるのである。午後には, 「子どもの評価」がフィードバックされる。実習校である附属学校で受け持った児童・

\*1 本研究は, 熊本大学教育学部附属小・中学校との共同研究の一環として行われた。

\*2 教育実践総合センター

\*3 大分県立芸術文化短期大学

生徒が、書いたもので、“子どもの声カード”と呼ばれる。参加者たちは、グループでカードを整理しながら、思ったことや感じたことを自由に話し合っていく。教師の指導は子どもに対する影響過程である。したがって、影響を受ける側の「子どもの評価」は指導行動を振り返るために欠かせない。実習生は、こうした評価を手がかりに、実習の成果を確かめ、改善すべき点に気づくことができるのである。

このプログラムを、われわれは1999年と2000年にわたって実施した。これに対する参加者の反応は、きわめて良好であった。プログラムの内容やグループワークに関する質問に対して、すべての項目が5段階評定で平均値4.0を上回ったのである。例えば2000年では、「実習体験を整理するのに役立った(4.36)」「自分の課題が明確になった(4.04)」「教師のリーダーシップは重要だという気持ちが強まった(4.29)」「子どもとの人間関係は重要だという気持ちが強まった(4.69)」「教師はやりがいのある仕事だという気持ちが強まった(4.25)」「今日の講座に満足している(4.58)」といった結果が得られている。これらは、プログラムを通して、事後指導の目的が達成されたことを示している。実習生たちは、子どもとの人間関係やリーダーシップの重要性を強く認識したのである。

期待した結果が得られた理由として、“子どもの声”のフィードバックが上げられる。プログラム終了後のレポートでも、印象的な活動として、“子どもの声”をもとにしたグループワークに関する記述が多い。「子どもと遊んだことや授業の資料について、『良かったこと』としてコメントしてあり、うれしかった」「カードを見ていると、もっとこうしておけば良かったなあと思うことが多く、教師になってからの課題みたいなのが見えてきた」「子どもの正直な思いを知ることができ、うれしくもあり、くやしくもあり、とても充実したものになった」などは、その代表的な例である。

このように、“子どもの声”が実習生たちに大きな刺激を与えたことは確認された。しかし、どのような“声”が彼らにインパクトを与えたのだろうか。また、それに対して、実習生たちはどのように感じ、何を考えたのだろうか。こうした点については、これまで十分な検討を行っていない。さらに効果的な「事後指導プログラム」を開発するには、実習生たちが、どのような“声”に注目し、どのように反応しているかを明らかにしていく必要がある。そこで彼らに、①子どものどんな声に注目したのか、②そ

の声に対して何を感じたのかについて自由記述を求めた。本研究では、そこで得られた結果を整理する。

## 方 法

### プログラムへの参加学生

平成13年度実施の「教育実習事後指導」のうち、「グループワーク・コース」を選択した熊本大学教育学部4年生、119名。男女別の内訳は、男子44名、女子75名。課程別では、小学校教員養成課程55名、中学校教員養成課程37名、養護学校教員養成課程12名、養護教諭養成課程9名、生涯スポーツ福祉課程6名であった。

「教育実習事後指導」は、教育学部附属教育実践総合センターが担当している1日コースの講座である。平成13年度は、6月23日(土)、24日(日)、30日(土)に実施された。1日当たりの参加者数は、30~50名であった。なお、小・中学校教員養成課程の実習生たちは附属小・中学校で2週間、協力小・中学校で2週間の実習を行っている。また、それ以外の課程の実習生は、小・中学校課程とは異なる学校やスケジュールで実習を経験している。

### 「子どもの声」データの収集

事後指導の約1ヶ月前、附属小・中学校のクラス担任に依頼して、子どもたちの実習生に対する“声”(評価)のデータを収集した。子ども1人に2枚のカードを配布する。1枚には「実習生の良かったところ(○)」を、もう1枚には「実習生にがんばってほしいところ(△)」を自由に書くよう依頼した。こうして附属小学校6学年×3クラス、附属中学校3学年×4クラスからカードが集まることになる。カードは学年とクラスが表書きされた封筒に入れられた。

### 事後指導プログラム

平成13年度に実施したプログラムは、平成12年度のプログラムとはほぼ同様である(吉田・吉山,2001)。グループは、附属小・中学校での配当学年が同じ者5~6人で編成した。これによって、参加者たちは自分が担当した子どものデータを見ることができるのである。

プログラムは、「自己紹介」と「あなたの印象」と題するウォーミングアップからはじまる。これに続いて、「思い出を語る」と題するセッションに入る。ここでは、実習中に“やったーと思ったこと”、

“困ったなと思ったこと”をグループ内で話し合う。その結果は、まとめて全体に報告される。その後、参加者に午後から“子どもの声”をフィードバックすることを伝えた。そうした情報を与えた上で、「良かったところ」「がんばってほしいところ」として、どんなことが挙がっているか予想するよう求めた。グループでそれぞれ3項目と指定した。さらに“穴馬”と称して、“あったら面白い声”も挙げることにした。

午後の開始とともに、“子どもの声”をフィードバックする目的を説明した。その後、各自が自分の担当クラスのカードを読む時間を持った。読み終わったら、すべてのカードを封筒に返し、改めて○と△を各6枚ランダムに取り出す。グループは5～6人から構成されているため、1グループでほぼ30枚のカードが抽出されることになる。これらのカードを、○と△を分けて模造紙紙に分類・整理していく。この過程はきわめてダイナミックに進んでいく。子どもたちの率直な“声”に驚いたり、吹き出したりといった光景が見られる。こうした作業が終わると、グループによる発表が行われる。発表者は各グループ2人で、1人は、予想との一致やずれを含め、“子どもの声”の内容をまとめる。もう1人は、整理した結果を見て、思ったり、感じたことを発表する。

プログラムの最後は、自己決定の時間である。ここでは、自分が教師になった気持ちで、子どもの指導の目標や留意点を5つ以内でリストアップする。さらに、それらを子どもに問いかける表現（“あなたの先生は…”ではじまる質問）に直す。参加者たちは、その項目をグループ内で話し合う。その後、レポートを作成し、プログラムが終了する。

## 調査の実施

実習生に対する“子どもの声”についての調査は、午後の「グループ発表」の前に実施した。参加者たちに、①自分にとって重要だと思う子どもの意見（声）を3つ選んで転記し、②その意見を選んだ理由、思ったこと、感じたことを自由記述するように求めた。

## 結果と考察

### 1. データの処理—自由記述の整理方法

自由記述データは、附属小・中学校で実習を行った小学校教員養成課程55名、中学校教員養成課程37名、養護学校教員養成課程12名の計104名のものを

分析対象とした。養護教諭養成課程（9名）と生涯スポーツ福祉課程（6名）の実習生は実習校や実習内容が相違するため、分析から除かれた。

自由記述の内容は、児童・生徒の発達段階によって違いがあると考えられる。そこで、小学校低学年、中学年、高学年、中学校の4つに分けて整理を進めた。小学校の低学年を担当した実習生は25名（男12名・女13名）であった。中学年は17名（5名・12名）、高学年は25名（7名・18名）になった。また、中学校は37名（20名・17名）であった。

自由記述の整理に当たっては、実習生が“自分にとって重要である”として選択した「子どもの声」について、類似したものをまとめ、「見出し」をつけていった。実習生の反応は、それに併せて整理した。その結果をまとめたものが、表1～4である。ここでは、代表的な「子どもの声」とそれに対する「実習生の反応」を挙げた。

### 2. 「子どもの声」とそれに対する実習生の反応

実習生から得られた自由記述件数を学年別に見ると、小学1・2年生で「良かったところ（○）」25件、「がんばってほしいところ（△）」49件であった。また、3・4年生で○17件、△34件、5・6年生で○34件、△41件になった。中学生については、○45件、△66件であった。これらの「子どもの声」は、実習生が“重要だ”として選択したものである。参加者たちは○よりも△を選択しており、自分たちに不足していた点や課題を選択する傾向が見られる。

実習生たちは、子どものどんな「声」に着眼し、何を感じているのだろうか。以下、学年別に内容を検討する。

小学1・2年生 ○の自由記述は、〈一緒に遊べたこと(10)〉〈勉強を教えてくれたこと(9)〉〈実習生と触れ合えた(6)〉に整理された（括弧は件数）。実習生は、子どもと遊ぶことや授業を楽しく進めていくことに努力したという気持ちを持っている。子どもたちのカードには、それらを確認するものが含まれていた。それらを見て、“うれしい”、“うれしかった”、“できた”、“良かった”などの反応が出てきたと思われる。

低学年では、△の選択数が多い。〈もう少し遊べたかった(10)〉というカードを見れば、あまり遊べなかった子どもがいたことに気づく。そして、一緒に遊ぶことの大切さに目を向けるのである。授業に関する反省も多い。〈指導技術が未熟(10)〉〈授業がわかりにくかった(9)〉〈言葉が難しかった(7)〉な

どである。実習生たちは、声の大きさ、話す早さ、板書の字、指名の仕方、発問や言葉などについて反省している。ここでは、“…と気づいた”，“子どもの嫌な気持ちがあった”，“考えねばならない”，“思い知らされた”などの記述が並んでいる。〈しっかり接して(6)〉では、名前を呼ぶこと、約束を守ることの大切さに対する気づきを挙げている。〈何もありません(4)〉は、小学校低学年に多かった“声”であるが、それに対する安心感もうかがえる。

小学3・4年生 ○のうち、〈勉強がわかりやすかった(6)〉では、授業のわかりやすさや創意工夫を子どもが認めてくれたことに対する喜びやうれしさが伝わってくる。“私が作った教材だとすぐわかる”，“私が、…をしたのでうれしかった”の記述がそれである。〈一緒に遊べた(6)〉では、楽しい時間を共有できた“うれしさ”や“楽しさ”の記述が多い。しかし、実習中は十分に遊べなかったと感じている者もあり、子どもの声を“意外”と感じた記述もある。〈態度が良かった(5)〉では、子どもの名前を覚えることの大切さを再確認したり、掃除をがんばったことを認めてくれたことへの“うれしさ”などが挙げられている。

△として最も多かったのが、〈もう少し叱って(13)〉である。こうした声への実習生の反応は、“意外だった”，“予想できなかった”が多かった。“怒ると嫌われるのではないかな不安があった”のように、叱れなかった原因を考えている記述もある。“けじめのつけられる先生が求められている”のように、教師のあるべき姿への気づきもある。〈指導技術が未熟(11)〉〈授業をもっとスムーズに(4)〉では、“ショックだった”，“見事に指摘された”，“思い知らされた”，“反省してしまう”，“申し訳ない”のように、子どもの声を深く受けとめた反応が多く見られる。

小学5・6年生 ○の自由記述は、〈授業が工夫されていた(7)〉〈授業の準備をよくやっていた(4)〉〈一緒に遊べた(7)〉〈一人ひとりに目を向けていた(7)〉〈明るい態度で接してくれた(6)〉〈けじめがついていた(3)〉の7つに整理された。授業については、実物や写真の提示など、実習生の創意工夫を評価した内容が目立ってくる。実習生が授業の準備に努力していたことを認めた声も多い。それに対して実習生も、“うれしい”，“良かった”，“理解してくれた”など成果を実感している。人間関係の面では、実習生が1対1で教えたり、励ましたり、声をかけたことが挙がってくる。

△は、〈授業のとき意味がわからなかった(9)〉

〈指導技術が未熟(9)〉〈叱るべきは、叱って(8)〉〈しっかり接して(8)〉〈授業をもっとスムーズに(7)〉の5つに整理した。授業中の声、板書の字、指名の仕方については、低学年や中学年と共通している。ただ高学年では、“授業の目的がわからなかった”，“授業の流れがスムーズでなかった”という声もある。実習生も、それを自分のこととして受けとめている。人間関係の面では、高学年でも〈叱るべきは、叱って〉が多く選択されている。これに対して実習生も、子どもを叱ったり、注意したりする基準が“あいまいだった”と感じている。

中学生 ○の自由記述は、〈授業が工夫されていた(12)〉〈明るく、親しく接してくれた(11)〉〈授業の準備をよくやっていた(9)〉〈一生懸命さが伝わってきた(6)〉〈実習生と触れ合えた(6)〉の5つに整理された。授業面では、生徒たちは授業への創意工夫や準備に加え、〈一生懸命さ〉を挙げている。これに対して、実習生も熱心さが伝わったことへの“喜び”や“うれしさ”を記述している。その他、“笑顔”や“あいさつ”，“授業中の態度”や“触れ合い”も多く取り上げられている。例えば、“授業がうまいと思うのは親しげにしてくれる先生です”という生徒の声に、実習生が“授業を通して教師の人格や人間性を見ている”と感心している。また、“生徒の目線に立って生徒の気持ちを理解することが大切”のように、教師のあるべき姿を考えた反応もある。

△の自由記述は、〈指導技術が未熟(24)〉〈もっと自信を持って(12)〉〈授業がわかりにくかった(9)〉〈普段の行動にも注意して(8)〉〈じょうずに接してほしい(7)〉〈資料・プリントはほどほどに(4)〉の6つである。授業のことが多く取り上げられているが、小学生で見られなかった声も、〈もっと自信を持って〉である。“質問が自分の計画から離れると戸惑うのがいけない”や“授業は落ちついてゆっくりと”など具体的な指摘もある。これに対して実習生も、授業に自信のなさが現れる原因を考えている。〈資料やプリントの多さ〉も中学生に多い声である。人間関係の面では、生徒の側に“話しかけてきてほしかった”という声がある一方で、“生徒の話に口をつっこんでくる”という指摘もある。生徒たちとの人間関係づくりの難しさがうかがえる。また生徒たちは、バスの中での実習生の行動も指摘しており、実習生も普段の行動が大切であると感じている。

表1 選択された「子どもの声」と、それに対する実習生の反応（小学校1・2年生）

子どもの声	実習生の反応
<p>〈良かったところ（○）〉</p> <p>1. 一緒に遊べたこと（10） 「遊んでくれてありがとう」 「遊んでくれてうれしかった」 「一緒に遊んでくれた」 「遊んだこと」</p> <p>2. 勉強を教えてくれたこと（9） 「勉強を教えてくれてうれしかった」 「おもしろい授業をしてくれた」 「音楽の授業がおもしろかった」 「数字ジャンケンがおもしろかった」 「シュートボールを教えてくれたこと」 「あぶらはむが楽しかった」</p> <p>3. 実習生と触れあえた（6） 「掃除を手伝ってくれた」 「掃除を一緒にしてくれた」 「給食の時、いっぱい話せた」 「一緒に、できないことができた」 「遊びの時にケガして、先生に大丈夫と言われた」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年生は元気に遊んだ方がいいと思いい、できる限り一緒に遊ぶようにしたが感謝してくれていてうれしい。</li> <li>・子どもたちと楽しく遊んでいくうちに人間関係、信頼関係を築いていくことが、少しでもできたと思うから。</li> <li>・本当に、疲れたがやはりこれが一番自分的にも楽しかった。子どもとの触れあいができて良かった。</li> <li>・授業を楽しく進めていくのは大切なことだと思う。</li> <li>・基本的だけが一番大事。しかしおもしろいだけで終わってはダメ。</li> <li>・「教えてくれた」というだけでなく「おもしろい」と書いているから、それだけ印象深いものだったのだろうと思った。</li> <li>・別の教生の授業での学習内容だったが、すぐ子どもたちが乗っているなど思っていたのでやはりその通りだった。</li> <li>・指導書等にはない自分が持ち込んだ教材で、子どもたちがノッてくれた。</li> <li>・自分が一番指導に力を入れたのが「掃除」だったので、そのことについて書いてあったのでうれしかった。</li> <li>・自分が頑張れたと思うことと、子どもたちがいいと思ってくれたことが一緒だったから。</li> <li>・子どもたちと一番話せた時間が給食の時間だったので、同じように感じていてくれたことがうれしかった。</li> </ul>
<p>〈頑張っしてほしいところ（△）〉</p> <p>1. もう少し遊びたかった（10） 「一緒に遊べなかった」 「もう少し遊んでほしかった」 「まだ帰らないでほしかった」 「もっと楽しくしたかった」</p> <p>2. 指導技術が未熟（10） 「声が小さかった」 「話すのがはやかった」 「字が汚い」 「もう少し字を上手に書こう」 「手を挙げてたのにあててくれなかった」</p> <p>3. 授業が分かりにくかった（9） 「授業でちょっと分からないところがあった」 「授業中意味が分からなかった」 「勉強が分かりにくかった。」 「意味が分からない質問があった」 「答えを先に言った」</p> <p>4. 言葉が難しかった（7） 「言葉が難しかった」 「難しい言葉を使った」 「言っていることが分からなかった」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・沢山遊んだ子どもも多い中で、先生とうまく近寄れず遊べなかったと思う子がいたということを知った。</li> <li>・できるだけクラスの子全員と1度は触れあいたいと思って接していたが、子どもにとってはそれは私が思っているより大きなことだと思った。</li> <li>・△ではあるが、自分にとっても子どもにとっても、それだけ充実した中身だったのかなと思った。</li> <li>・信頼関係をきづいていく上で必要な“楽しい時間の共有”が足りなかったと実感した。</li> <li>・自分では声を大きく出しているつもりだったのに、子どもたちには聞こえない大きさだと気づいた。</li> <li>・自分でも、黒板の字は、下手だなと思っていたけど、多くの子どもに指摘され、本当に読みづらかったんだなと思って選びました。</li> <li>・授業をする時は、多くの子にあてようと心がけていたのですが、中には、あててもらえず、嫌な気持ちをしていたことが分かりました。</li> <li>・分かりやすいようにと思ってやっている授業でも子どもから見れば、そうでなかった。まだまだ子どもの視点に立てていなかった。</li> <li>・実際、自分が授業をした時あいまいな指示を出して子どもを困らせたことがあったので、指示ははっきり出さないといけないと思った。</li> <li>・子どもの率直な意見だと感じた。「何が？」というのではなく全般として考えねばならない。</li> <li>・時間内に終わらせないといけないという焦りや、反応がないことからの焦りで、答えを言うてしまうことがあった。</li> <li>・子どもたちにとって難しい言葉を知らず知らず使うことの恐ろしさを思い知らされた。</li> <li>・私たちの思考で、言葉を使つてはいけない。低学年はポキャブラリーが少ないの</li> </ul>

5. しっかり接して(6)

「あなたとか言わないでね」  
「約束をやぶった」  
「もっと難しいことをしてほしかった」  
「もっと厳しくしても良かった」

6. 何もありません(4)

「なし」「ない」  
「ないです」「ありません」

で言葉を選ぶ必要がある。

- ・子どもの名前が分からず、私も「あなた」と呼んだことがある。子どもにとっては大切な問題だと思う。個々人を大切にしなければならない。
- ・はじめ、名前とか顔とか班構成が分かっていなくて、適当に「お昼一緒に食べよう」と約束してしまったので、悪いことをしたと思った。
- ・「なし」というのも評価してもらおう方としては困るが、子どもたちの遠慮というものでもなく素直にないのだと思う。
- ・頑張ってほしいことがない＝パーフェクトという訳ではないのだが、子どもが心に残るほど嫌だったことがなかったと思うとうれしかった。

注) ( ) の数値は、同じカテゴリーに含まれる意見(子どもの声)の数。「子どもの声」と「実習生の反応」は抜粋。

表2 選択された「子どもの声」と、それに対する実習生の反応(小学校3・4年生)

子どもの声	実習生の反応
<p>〈良かったところ(○)〉</p> <p>1. 勉強が分かりやすかった(6) 「勉強をくわしく教えてくれて分かりやすかった」 「授業の教え方が分かりやすく良かった」 「ダウトを探せとか、あと色々みんなが楽しめるように考えてくれたこと」 「学習のまとめとして用いた広用紙やプリントが良かった」</p> <p>2. 一緒に遊べた(6) 「休み時間に遊んでくれた」 「一緒に遊んで良かった」 「一緒に休み時間遊んでくれた」 「遊んでくれた」 「鉄棒を教えてくれた」</p> <p>3. 態度が良かった(5) 「すぐ名前を覚えてくれました」 「声が大きくて聞き取りやすかった」 「掃除を頑張っていた」 「遊ぶ時と勉強する時のけじめがついていた」</p>	<p>・子どもたちが私にくれた作文の中にもいくつかあった感想だ。ほんの少し教えただけで、これだけ喜んでくれるのはうれしい</p> <p>・原文で、私が作った教材だとすぐ分かる。教師が一生懸命、教材・教具を作れば子どもに伝わるのだと分かった。</p> <p>・私が「ダウトを探せ」ゲームをしたのでうれしかった。子どもが楽しめるようにと考えて教材研究していたので、それが子どもにも伝わっていたと分かってとてもうれしかった。</p> <p>・子どもたちと遊ぶのは楽しかった。一緒に遊ぶとその子のことが少しわかるし、授業中も少し安心する。何より「楽しい時間を共有する」こと自体がうれしいなと思う。</p> <p>・小学生と接することが普通の生活でありませんので、自分も楽しかった。</p> <p>・附属では、日がたつにつれて時間がなくなり、休み時間に一緒に遊んだという記憶があまりなく、後悔していただいただけに意外だった。</p> <p>・一緒に遊んだことを覚えてくれていたんだと思った。ほくにとっては遊びなんだけど子どもにとっては、少しちがった意味を持っていると思った。</p> <p>・名前を覚えることは大事なことだ。子どもに関心を持つようにしなければなかなか覚えられない。どんどん子どもと関わっていかなければならない。</p> <p>・大きな声で指示を出したり、説明したりしなければ子どもたちが戸惑う。また、授業に意欲的に取り組まなくなるから。</p> <p>・子どもたちは掃除をしたがらなかったのもとても苦労したが、こういう意見があったととてもうれしかったから。</p>
<p>〈頑張してほしいところ(△)〉</p> <p>1. もう少し叱って(13) 「みんなが少しささいでも怒らずながしていた」 「授業中みんながうるさかった時、大きな声で注意してほしいかった」 「全然授業の雰囲気がないし、もっと沢山、叱って」 「もう少し厳しくした方がいい」</p>	<p>・子どもとの信頼関係の作り方が分からなかったの、「怒ると嫌われるのではないか」という不安があった。</p> <p>・私自身、実習中、厳しい態度で指導することがほとんどなかった。やはりほめる時にはほめる、叱る時には叱ることが大切であると思った。</p> <p>・子どもからこの様な意見が出るとは全く予想していなかった。けじめのつけられる先生が求められているのだと気づいた。</p> <p>・強く言いすぎると子どもが学校嫌いになると思っていたが、反対に子どもたちが</p>

「優しすぎて子どもを甘やかしている」

2. 指導技術が未熟 (11)

- 「授業中の声小さかった」
- 「もっと大きな声で話してほしい」
- 「字を大きく書いてほしい」
- 「字が見にくかった」
- 「字をもうちょっときれいに」
- 「あてる時、同じ人ばかりあてている」

3. 授業をもっとスムーズに (5)

- 「テンポよく進めてほしい」(勉強)
- 「黒板をもっと使ってほしい」
- 「大事なところを書いていない(板書)」
- 「ときどき言葉の意味が分かりません」
- 「ときどき暗い授業があった」

4. しっかり接して (4)

- 「名前を間違えられた」
- 「ゴメンネというのは言わない」

叱られることを求めているのは意外だった。もっと教生側が感情をストレートに表現した方が子どもにとって気持ちがいいのかもしれないと思った。

- ・声がかれるくらい大きな声を出していて、声だけは大きく出そうと努めていただけにショックだった。
- ・分かりやすい授業を一生懸命考えていても、これではせっかくのいい授業も台無しになってしまう。授業の技術として声の大きさを変えたりするがそれ以前の問題だと思う。
- ・「声が小さいかも」と思いつつ、「まっいいか」という気持ちで続けていた。そこを見事に指摘された。
- ・字を丁寧に書くのは当然。授業の流れが一目で分かるようにすることが大切。子どもの意見を板書することは、学習意欲の向上へとつながる。
- ・経験不足と周囲を見る余裕のなさからきていると思う。自覚していただければ、子どもの直接の声として聞くとさらに反省してしまう。
- ・途中で次に自分が何をやるかが分からなくなり、指導案を見て確認し、授業に沈黙を作ってしまったことがあるから。
- ・もっと板書計画に時間をかけられたら、子どもの中にもその分残っていくだろうし、理解度も増すと思う。だから申し訳ないと思う。
- ・子どもが分かっていないような表情をしたり、あの言葉は難しかったなと思うことがあった。やはり子どももそう感じていたんだなと思った。
- ・私は、最初のうち、授業中とにかく緊張して途中で考えてしまったりしたこともあったが、そういう状況は子どもたちにとって“暗い”授業だろうと考えさせられた。
- ・協力校で名前を間違えて呼んでしまった。実習も終わりの頃だったので、申し訳ない気持ちと情けない気持ちになった。
- ・意外だった。つい言った一言に子どもが敏感に反応しているのに驚いた。

注) ( ) の数値は、同じカテゴリーに含まれる意見(子どもの声)の数。「子どもの声」と「実習生の反応」は抜粋。

表3 選択された「子どもの声」と、それに対する実習生の反応(小学校5・6年生)

子どもの声	実習生の反応
<p>&lt;良かったところ(O)&gt;</p> <p>1. 授業が工夫されていた(7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「授業がみんなによく分かるように工夫されていて良かった」</li> <li>「図や字が見えやすく分かりやすかった」</li> <li>「みんなの顔を見て進んでいた」</li> <li>「実物や写真などを見せてくれた」</li> <li>「黒板の字が見えやすく良かった」</li> <li>「声をはっきりしていて大きかった」</li> </ul> <p>2. 一緒に遊べたこと(7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「休み時間に遊んでくれたこと」</li> <li>「一緒に遊んでくれてとても楽しかった」</li> <li>「休み時間に恐竜研究をしてくれた」</li> </ul> <p>3. 一人ひとりに目を向けていた(7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「分からないところを1対1で教えてくれて良かったです」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちはやはり通じるものだと、また、自分たちが見ているように子どもたちも自分たちを見ているんだと、人と人との間柄のおもしろさを感じた。</li> <li>・小研の時、子どもの数以上の教具を作った。頑張ってやったことが子どもに伝わっていたことが分かってうれしい。</li> <li>・授業中に字の大きさというのは気になっていたもので、子どもたちの意見が聞けて良かった。</li> <li>・声の大きさは本当に大切だろうと思う。みんなに伝えるということにおいて、表情と声の大きさは、必須だと思う。</li> <li>・お互いのことをよく知り、子どもたちが学校生活を楽しむためには一緒に遊ぶことが一番だと思った。</li> <li>・これを書いた子はすぐに分かった。とても恐竜に詳しい子で、最後の日には恐竜の絵を書いた紙をプレゼントしてくれた。</li> <li>・子どもと触れあう、遊ぶというのは今回の実習の目標の一つであった。それを子どもが楽しかったと評価してくれている。</li> <li>・分からないことは何でも気軽にたずねられるような環境作りはとっても大切だと思う。</li> </ul>

グループワークによる教育実習事後指導プログラムの開発

<p>「ほくが何かをしていて、あきらめかけた時に励ましてくれた」  「ほうきはわき方を教えてくれた」  「いつも休み時間話かけてくれた」</p> <p>4. 明るい態度で接してくれた(6)  「笑顔がとても良くて気持ち良かった」  「朝来る時や帰る時あいさつをよくしてくれた」  「みんなの名前をすぐに覚えてくれた」</p> <p>5. 授業の準備をよくやっていた(4)  「前々から授業に使う物を用意していた」  「放課後に明日の準備を一生懸命してくれてくれた良かった」  「コツの紙やプリントをいっぱい作っていて、一生懸命教えてくれた」</p> <p>6. けじめがついていた(3)  「みんながうるさい時に注意してくれた」  「遊ぶ時と授業の時のけじめがついていた」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一生懸命教えてもらったところは、しっかり理解できるだろうし、子どもも忘れないと思う。その光景を思い描くことができたから。</li> <li>・教師の言葉かけで子どもは伸びていくことを示しているカードだった。</li> <li>・ただ掃除しなさいと言うのではなく、掃除の仕方を実際にして見せたり、手を取ったりしたのが、子どもたちの心に残って良かった。</li> <li>・笑顔には人を幸せにする力があると思います。自分が気持ちいいと感じたことを、他の人にも感じさせてあげられるようにになりたいです。</li> <li>・実習に子どもたちにあいさつを元気にしよう決めてのぞんだ。その態度を子どもがちゃんと見てくれてうれしかったから</li> <li>・名前を呼ばれることが、本当にうれしいことに改めて気づかせてくれた。</li> <li>・子どもたちが、私たちが前々から授業を考えていることに気づいたということが分かった。</li> <li>・教材作りは、大変だったけど子どもたちは頑張った分ちゃんと見てくれているんだとうれしく思える意見だった。</li> <li>・子どもたちにどのように教えたら分かりやすいか考えて教具も作った。それを理解してくれたと思った。</li> <li>・私は、注意するのが苦手だった。注意される子のためだけでなく周りの子のためにも注意することが必要なのだと気づかされた。</li> <li>・いけないことは、いけないんだとしっかり注意するということは、子ども自身も必要なことなんだなと思った。</li> <li>・けじめをつけないと子どもがななあになっちゃおうと考えていたが、支障があるかもしれないと思っていたので、分かってくれてうれしい。</li> </ul>
<p>〈頑張っしてほしいところ(△)〉</p> <p>1. 授業の時、意味が分からなかった(9)  「授業の意味が全然分からなかった」  「先生の言っている意味が分からない時があった」  「細かすぎて授業がよく分からなかった」  「目的が分からないのがあった」  「授業でゲームばかりだった」</p> <p>2. 指導技術が未熟(9)  「声が小さかった」  「もう少し、しゃべる時ハキハキしてほしい」  「黒板に書く字を大きく、きれいにしてほしい」  「あてる時、同じ人ばかりあてていた」  「授業の時、あてるのに時間がかかった」</p> <p>3. 叱るべきは、叱って(8)  「もっと叱ってほしかった」  「もう少し厳しくしてほしいと思います」  「注意する時は、きちんと注意してほしい」  「言葉使いが悪かった時、何も言わなかった」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一生懸命に教材研究や授業をしたのにショック。しかし、うまくいかなかった部分は沢山あったと分かっているので納得がいった。</li> <li>・発問をねっていないと、こうなる。そのことを思い出されてくれた。</li> <li>・私たちが何気なく使う言葉や話し方は5年生にとって難しいことが多い。くだい言葉で話すことで子どもたちと同じ視線に立てると思う。</li> <li>・担任の先生から「細かすぎたかもしれませんが」と言われ、子どもたちもそう感じていたんだなと思った。</li> <li>・授業の中にゲーム性を取り入れようと考えて授業をしていたが、目的がはっきりしなかったのだろう。</li> <li>・初め授業した時、緊張と不安のあまり、声が小さかったと自覚している。声の大きさは、授業をする上でとても大切と思った。</li> <li>・板書に関して教官からも子どもからも色々と言われることが多く、自分でも気をつけていた。</li> <li>・手を挙げることは、子どもが積極的に授業に取り組んでいる証拠。沢山の子どもにあてることが子どものやる気につながってくると思った。</li> <li>・授業をした時に、誰にあてていいか分からず、時間がかかってしまったことが何度もあった覚えがある。</li> <li>・私は叱ることは好きではない。子どもがついてこないと思うからだ。叱ることと、しめることを使い分けたいと考えている。</li> <li>・教生に優しく接してもらいたい子ばかりだと思っていたので驚いた。めりはりをつけることを子どもたちも望んでいるのだと思った。</li> <li>・厳しく叱る、指導することができなかった。優しい先生で終わってしまった気がする。</li> <li>・どれくらい怒ったり、叱ったりすればいいのか、また厳しく指導していいのか基準が自分の中であいまいだと思った。</li> </ul>



4. しっかり接して(8)

- 「名前を間違えない方がいい」
- 「名前を間違えないでほしい」
- 「言葉使いが面白い」
- 「言葉使いが悪かった」
- 「遊ぶ時はもっと元気よく」

5. 授業をもっとスムーズに(7)

- 「スムーズに授業をしなかった」
- 「授業中に何回か授業が止まった」
- 「授業の時、忘れ物をして後ろに行って取ってくる」
- 「時間通りに授業が終わらなかった」
- 「もう少し授業を早くやってほしい」

- ・悪いことをしたから怒られなくてはならないと思っているのか、教師(実習生)を試しているのか子どもの心理が現れていておもしろかった。
- ・名前を覚えることができず、子どもも分かっていて、「先生、ほく〇〇です」と言って手を挙げた子がいた。
- ・あがって名前を間違ってしまったことがある。その時の子どもの悲しそうな顔を思い出した。名前は良好な関係を築くためのスタートだと思う。
- ・いつも使っている言葉が不意に出してしまうこともあり、注意しなければならぬと改めて考えさせられた。
- ・自分でも流れが良くないと感じるが多かった。子どもに混乱を起こさせると教師との信頼関係も崩れてしまうと思う。
- ・授業計画通りにはいかななくて止まってしまうことがあった。子どももそれを見抜き不安を感じたのだろう。
- ・もっと教材研究をすべきだと考えさせられた。
- ・あと少しの時間でも、子どもにとっては長くつらい時間だったと思う。授業のメインを一つに絞り筋道を立てて教える必要があると思った。

注) ( ) の数値は、同じカテゴリーに含まれる意見(子どもの声)の数。「子どもの声」と「実習生の反応」は抜粋。

表4 選択された「子どもの声」と、それに対する実習生の反応(中学校1~3年生)

子どもの声	実習生の反応
<p>〈良かったところ(〇)〉</p> <p>1. 授業が工夫されていた(12)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「授業は手がこんでいて楽しかった」</li> <li>「工夫してあっておもしろかった」</li> <li>「ゲームを取り入れた授業で楽しかった」</li> <li>「説明の仕方が分かりやすい」</li> </ul> <p>2. 明るく、親しく接してくれた(11)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「明るくあいさつをしたり、気軽に話しかけてくれた」</li> <li>「いつも笑顔で楽しい雰囲気してくれた」</li> <li>「明るくて良かった」</li> <li>「授業がうまいと思うのは親しげにしてくれる先生です」</li> <li>「授業中、ユーモアをまじえた劇や説明は心に残るし楽しかった」</li> </ul> <p>3. 授業の準備をよくやっていた(9)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「一生懸命授業の準備をして下さって、ありがとうございます」</li> <li>「色々資料が準備してあって、良かった」</li> <li>「プリント、ワークシートを毎回しっかり作っていて良かった」</li> <li>「プリントが楽しかった」</li> </ul> <p>4. 一生懸命さが伝わってきた(6)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「一生懸命さが伝わった、心に残った」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・私たちが努力したことが伝わればそれに応えてくれます。この前提は忘れてはならないと思ってこのカードに注目しました。</li> <li>・授業をおもしろくするため、興味を持って意欲的に活動してほしい。工夫をした。それを生徒が理解してくれたのがうれしかった。</li> <li>・授業へのやる気が日常生活のやる気にもつながると思う。楽しいことは、生徒にとって印象深いものになったと思うから。</li> <li>・何度も考え直しながら教材研究をした成果だと実感することができた。</li> <li>・この意見は結構多かった。あいさつの声も生徒にとって印象深いことだったんだなということに気づかされた。</li> <li>・笑顔でいると子どもに安心感を持たせられる。表情ひとつで子どものかかわり合いができると思う。</li> <li>・あらためて笑顔は大切であると感じた。研究授業の時などで自分が緊張していると生徒も緊張しているように感じた。</li> <li>・授業がきちんとできる先生は、ふだんも親しくしてくれる。授業と日常生活を切り離すのではなく、教師の人格や人間性を見ているのだと感心した。</li> <li>・私は、まず英語嫌いを作らないようにと心がけていた(ユーモアや劇も入れて)ので授業が楽しいと感じてくれたらうれしい。</li> <li>・教材研究はとっても大切だし、一生懸命さは生徒に伝わるので頑張った分、生徒はそれに応えてくれると思う。</li> <li>・苦労して手に入れた資料が、子どもの学習の役に立てばと思ってやったことで、良かったと書いてくれてうれしかった。</li> <li>・生徒は、準備がしっかりされている授業を望んでいるだろうと思う。しっかりやっていたいかなければと思う。</li> <li>・生徒は、私たちが提示する教具をよく見ている。生徒にそう感じられたのなら、授業はまあ成功したのかもかもしれない。</li> <li>・2週間という間に心に残る授業が生徒にあったということに感動した。</li> </ul>

「授業を一生懸命してくれた」  
 「とても熱心に、授業をしてくれる」  
 「ハキハキとしてやる気があった」  
 「声が大きくて後ろにいても充分に聞こえました」

5. 実習生と触れあえた(6)

「昼休み一緒に遊んでくれた」  
 「弁当の時間に沢山話かけてきてくれた」  
 「話しやすかった。私たちのことをよく理解してくれたのでうれしかった」  
 「とても楽しくて、楽しかった」  
 「みんなの(一人ひとりの)意見をほめてくれた」

〈頑張ってほしいところ(△)〉

1. 指導技術が未熟(24)

「声が小さかった」  
 「声が小さく聞き取りにくい」  
 「声は大きく、はっきりと」  
 「色のない世界(板書)」  
 「黒板の字が汚かった」  
 「字をもっと大きく書いてほしかった」  
 「授業中同じ人しかあててくれないのでやる気がなくなった」

2. もっと自信を持って(12)

「自信を持って授業をやった方がいい」  
 「自信を持って教えてくれないと不安になる」  
 「生徒の質問が自分の計画からはなれると戸惑うのがいけない」  
 「授業は落ち着いてゆくりと」  
 「もっと堂々として! ~です!とはっきり言ってほしい」

3. 授業が分かりにくかった(9)

「何を言っているのか分からなかった」  
 「授業で要点が分かりにくいところがあった」  
 「授業が突っ走っていることがあった」  
 「授業がつまらない。会話がない」  
 「説明がくどい」  
 「もっとユニークな授業が良かった」

・自分の授業ははっきり言って分かりにくかったと思う。でも一生懸命やることは、心がけていたのでそれが伝わったと思うとうれしい。  
 ・たとえ技術的には未熟であっても、熱心とか一生懸命さを評価してくれていることがうれしかった。  
 ・教師として、授業中、その他で声大きいことはとても大切なことだ。

・子どもはかまってほしい、自分のことをもっと見て知ってほしいと願っていると思う。遊びの中でその子の考え方や分かってくる。  
 ・生徒とのコミュニケーションにちゃんと答えが返ってきた。信頼関係を築くためには沢山話をする必要があると思います。  
 ・生徒の目線に立って、話したり、気持ちを理解してあげることが大切だから基本的な教師のあるべき姿だと思う。  
 ・ある程度距離をおくことも大切だが、聞きやすい雰囲気を作るといのはとても大切だと思う。

・私の小さい頃からの悩みで、実習中、注意していたがたまに、聞きづらいと言われることがあった。  
 ・40人もクラスにいると声の大きさ、質が重要であると同時に、雰囲気づくりから努めなければならないと分かった。  
 ・今、何をしているか、どこをしているのかを理解できる板書をすべき。言葉の授業でなく板書を使った授業が大切。  
 ・実際、生徒に言われた。板書計画を考えてはいたが思うようにできなかった。  
 ・その表現自体に驚かされた。確かに単色の黒板は、見づらい。  
 ・板書計画をしないまま授業をしたことがあり、担当の先生に指摘された。生徒もそこを見逃さずに意見をくれたと思った。  
 ・自分が書いていて、汚いと思うことがあり、反省した。  
 ・一週間では顔をよく覚えていないので、気づかず同じ生徒を指名してしまっていたことがよくあった。  
 ・手を挙げない、挙げるのを恥ずかしがっている生徒への配慮が難しい。

・自信を持って授業ができるということは、知識や準備がしっかりできていること。自信がないのは、準備も知識も足りないことの現れだと思う。  
 ・自信がないと声も小さくなるし授業も分かりにくくなる。生徒は、教師をよく見ているので不安も伝わる。  
 ・「先生」という立場上、しっかりした意見を言う必要がある。教生は生徒の前では「先生」として接すべき。  
 ・生徒の意外な視点への驚き、授業展開を妨げる意見への対処がまだはつきりつかめない。  
 ・生徒が押しつけられるのを嫌がってばかりいるのかと思えばそうでもない。そこがどこか教師が理解する必要がある。  
 ・沢山の問題や衝突があっても当然だと思う。その場合きちんとした態度をとれるか、信頼を得ていけるか考えさせられました。

・自分もそう思いながら授業をすることがあった。生徒にそのまま伝わっていると思う。分からない授業をされると嫌だろうと思う。  
 ・本時の目標をしっかりとつかまえることができなかった。目標がわからなければ授業へのやる気も出ないだろうと思われる。  
 ・授業をするのにいっぱいいっぱい突っ走っていることに気づかなかったと思うと恐ろしい。  
 ・自分も教卓の前に立つと、訳が分からなくなったり、子どもの反応がないので何度もくどくど言うことがあった。  
 ・生徒たちは、もっと授業中に声をかけて一人ひとりを取りあげてほしいんだと感じた。  
 ・生徒は、楽しみながら学習することで自分の能力を高めていきたいと思っている

## 4. ふだんの行動にも注意して(8)

「バスの中で実習生が生徒の悪口を言っていた」

「バスでのマナーが悪かった」

「授業観察の時、後ろでしゃべっている先生がいた」

## 5. 上手に接してほしい(7)

「話しかけてきてほしかった」

「態度が嫌、あいさつをしたら返してほしい」

「給食の時に片方の席には行くが、もう片方にはあまり行かないことがあった」

「暗い先生とは1度もしゃべれなかったから積極的に接すると思います」

「生徒の話に口をつっこんでくる」

## 6. 資料・プリントはほどほどに(4)

「資料、プリントが多かった」

「プリントが多い」

「ワークシートが書きづらかった」

ことを知った。

- ・学校以外でも教師らしい振る舞いをするのが大切だと感じた。
- ・あつてはならないこと。人間である以上、嫌いな人も出会うがその人への文句を公共の場で言うなんてとんでもないことである。
- ・生徒は授業以外の場でも見ている。手本になるようになるためには一つひとつしっかりしていくのが大切だと思った。
- ・細かいところまで生徒はよく見ているなあとあらためて思った。

- ・実際に話をしなかった子がいて、同じように言われてショックだった。
- ・ほぼ全委員の生徒と話したが、二、三度話しかけたが反応がなかった生徒とは以後あまり話していないので気になった。
- ・人間関係の第一ポイントはあいさつである、それができないようなら教師になるべきではないと思う。
- ・選んで給食を食べる班を決めていた訳ではなく、申し訳ない。中学生は先生が班にきてもうれしがったりしないので、どうでもいいのかなと思っていたが、実は楽しみにしていたのだと分かってうれしかった。
- ・一生懸命なじもう、コミュニケーションをとろうとする努力が返って裏目に出てしまったのかなと思った。

- ・私もかなりプリントやワークシートを配布していたので反省した。むやみやたらに与えるのではなく、必要なものを必要な時に与えることも大切だなあと感じた。
- ・ワークシートは比較的多く配布したと思う。生徒も喜んでいたので良かったと思っていたが、もう少し考えねばならない。
- ・自分もワークシートを使っていて、生徒から「どこに書けばいいんですか」という質問をよく受けていたからです。

注) ( ) の数値は、同じカテゴリーに含まれる意見(子どもの声)の数。「子どもの声」と「実習生の反応」は抜粋。

## 3. 今後の課題

実習生に対する「子どもの声」は、学習指導(授業)だけでなく、学校内外の生活面に及んでいる。それは、実習生との人格的な触れ合いを含むものである。この事後指導で、実習生にフィードバックした子どもの声は、個人を特定できるものではない。しかし、実習生は、その「声」を自身の体験と重ね合わせたり、自分の課題として捉え直している。さらに、それは実習生に感情的な反応を呼び起こしている。実習生は、子どもに自分の努力が伝わったり成果が認められたときには、「喜び」や「うれしさ」に声を弾ませる。一方で、不十分な点に気づいたときは、「ショック」や「驚き」を感じている。そして、「反省」や「後悔」、「情けなさ」や「申し訳なさ」の声を挙げる。こうして、子どもの声は、情緒面でもインパクトを与えている。

今回の分析をもとに、さらに自由記述の整理を進めることが求められる。その際には、子どもの声とそれに対する実習生の反応を体系的かつ計量的に把

握することが課題になる。また現在の事後指導プログラムは、実習生たちが「子どもの声」を整理・発表して終了している。これをさらに進めて、受け取った「子どもの声」への対処法を検討するセッションを設けることも可能である。ここで分析した自由記述は、実習生が、実習での体験や子どもの声から多くを学びとっていることを示している。その内容は、教育実習での学生指導に留まらず、教育学部および附属学校の教育にも活用できると思われる。

## 引用文献

- 吉田道雄 1992 教育実習におけるグループ・ワーク導入の試み 熊本大学教育実践研究 9, 127-136.
- 吉田道雄・吉山尚裕 1997 グループ・ワークを用いた教育実習事前指導の効果 熊本大学教育学部紀要(人文科学) 46, 343-350.
- 吉田道雄・吉山尚裕 2001 グループワークを用いた教育実習事後指導プログラムの開発 熊本大学教育実践研究 18, 7-14.