

## コロナ禍における「学校生活体験実習 I (小学校)」覚書

### A Record on “Experience and Support Practice of School Life in Student and Teacher I (Primary)” under the Spread of COVID-19

大谷 伸治\*・桐村 豪文\*\*・越村 康英\*・櫻庭 卓也\*\*\*  
清水 稔\*・田中 拓郎\*・森本 洋介\*

Shinji OHTANI, Takafumi KIRIMURA, Yasuhide KOSHIMURA, Takuya SAKURABA  
Minoru SHIMIZU, Takuo TANAKA, Yosuke MORIMOTO

#### 要旨

本稿は、新型コロナウイルス感染症流行下（コロナ禍）において実施した2020・21年度「学校生活体験実習 I (小学校)」(2年次夏期集中・選択)の報告である。コロナ禍で参加・支援ができず、観察のみの実習となってしまったものの、3年次「Tuesday実習(前期)」の内容を一部前倒ししつつも、いくつか生活体験実習のよさを残して、2年次実習としての固有の意義をもたせた省察重視のプログラムを策定した。結果、学生たちは省察のおもしろさや奥深さを実感するとともに、子ども一人ひとりをよく見る大切さに気付き、子ども観・教職観・授業観に変容が見られた。また、授業づくりの前提として、子どもたち一人ひとりが安心して学び合える雰囲気づくりの大切さに気付くとともに、そのような「聴き合う関係」を教室に成立させるものとして、授業内外における「生活指導」に着目し、「教師＝学びの演出家」であることを見出した。

#### 1. はじめに

本稿は、新型コロナウイルス感染症流行下（以下、コロナ禍）において実施した2020・21年度「学校生活体験実習 I (小学校)」(2年次夏期集中・選択、以下、生活体験実習)の報告である。

弘前大学教育学部では、2004年度入学者から「児童生徒に働きかけ、その反応を読み取り、働きかけ返す教育プロフェッショナル」の育成を目指し、教育実習関連科目の体系化（4年間を通じた段階的・長期継続型の実習体系）をはじめとする教員養成カリキュラム改革をおこなった<sup>1)</sup>。その後、2度の学部改革を経たものの実習体系は継承され<sup>2)</sup>、現在は表1のようになっている。表1を見ればわかるように、「学校生活体験実習」は選択科目とはいえ、1年次の「教職入門」と3年次の「集中実習」「Tuesday実習(前期)」をつなぐ唯一の科目であることから、コロナ以前には「全ての学生が履修することが望ましい」として、実質的にはほぼ必修科目扱いで運用されてきた。そして、教職入門とTuesday実習(前期)が学習指導場面の観察型実習であるのに対して、生活体験実習は文字通り、生活場面も含めた観察・参加型実習、すなわち、授業に加え、学級活動・休み時間・特別活動等も含めた学校生活全般の観察、参加および支援を通じて、子どもたちと実際にかかわりながら、学校・教員の仕事をトータルに理解することを第一のねらいと位置づけ、差別化を図ってきた。いわば短期集中の学校体験活動(学校インターンシップ)である。

コロナ禍において、このような生活体験実習固有の意義は失われるように思われた。2020年度当初は、対面での授業観察さえ可能か疑わしく——実際2020年度のTuesday実習(前期)はオンラインでの授業観察となった——、子どもとかかわることはもちろん、生活場面の観察さえも不可能であろうことは容易に想像されたからである。また、我々実習担当も、めまぐるしく変化する感染状況の中で、3年次教育実習をどのような形態であれば実施できるかを考える方が最優先課題であったため、選択科目の生活体験実習は中止となっても致し方ないと考えていた。

\* 弘前大学教育学部 Faculty of Education, Hirosaki University

\*\* 弘前大学大学院教育学研究科 Graduate School of Education, Hirosaki University

\*\*\* 弘前大学教育学部附属小学校 Elementary School Attached of Faculty of Education, Hirosaki University

表1 弘前大学教育学部の教育実習科目

学年	名称	種別	内容
1	教職入門	必修	講義・講話と公立学校の授業観察実習
	介護等体験実習	必修	介護福祉施設と特別支援学校での実習
	地域コラボレーション演習	必修	講義および「放課後子ども教室」等での実地演習
2	学校生活体験実習	選択	観察実習と学校教育支援および3年次集中実習研究授業参観
3	Tuesday実習	必修	年間10週程度、火曜日午後におこなう観察・授業実習
	集中実習	必修	附属学校園における2週間の授業実習
4	卒業要件外(副免)実習	選択	附属学校園における2週間の授業実習
	学校サポーター実習	選択	公立学校における週1回終日を基本とした学校教育支援活動
	研究教育実習	選択	公立学校における2週間の授業実習

しかし、生活体験実習を中止すれば、本学部の教員養成カリキュラムの中核をなす段階的・長期継続型実習が2年次に断絶することになる。早期のコロナ終息が見込めない状況において、その断絶は数年間に及ぶことになる。よって、参加型実習が不可能で従来のねらいの達成は難しいものの、1年次実習と3年次実習をつなぐ観察型実習として再編し実施できないかを模索することとなった。著者の役割分担としては、原案を大谷と桐村(2020年度)・越村(2021年度)で立案し、附属小学校の櫻庭と調整のうえプログラムを決定した後、清水・田中・森本に大グループ省察会の助言者として応援を依頼した。現状でできる限りの観察型プログラムを用意したとはいえ、正直なところ、2年次実習として固有の意義があるのか懐疑的であった。しかし、参加した学生たちの意欲的な姿を見て、観察型実習であっても1年次実習と3年次実習をつなぐ2年次実習としての固有の意義があることに気付かされた。記録として本稿を残す所以である。

## 2. プログラム立案の基本方針

プログラム立案は、以下の基本方針をもとに進めた。まずは、文部科学省の2020年5月1日付通知「令和2年度における教育実習の実施期間の弾力化について」の「教育実習の科目の総授業時間数のうち、3分の1を超えない範囲を大学・専門学校等における授業により行うことは差し支えない。<sup>3)</sup>」にもとづき、表2のように、従来の活動と時数を洗い出して精選し、合計30時間(附属小学校での実習20時間〔実習+3年生の集中実習研究授業参観〕+学部での実習10時間)になるよう改めた。事前指導を0.5時間ずつ増やしたのは、感染対策徹底のための注意事項や書類等の説明に時間を要するためである。実習を午前のみとしたのは、感染予防対策として昼食を共にすることを避けるためである。従来おこなっていた全校種全体事後指導を廃止したのは、校種ごとの実情に応じて実習の実施時期や内容を改めたため、全体で日程や話題を合わせることは困難と判断したからである。そのかわりに、グループでの省察に時間を取り充実させた。

実習内容は、基本的に3年次のTuesday実習(前期)に準じて<sup>4)</sup>、全学年(複式学級を含む)の授業観察をおこない(1・2校時は授業観察、3・4校時は控室にて省察)、各学年の子どもの特徴を捉えるとともに、発達段階に応じた教科指導の方法・技術を学ぶこととした(詳細は3.)。従来は配属学級に全日張り付く形であったが、子どもと直接かかわることはおろか教室に入ること不可となったため、全学年を観察させることで、1年次の教職入門で学んだ授業観察の視点や方法をさらに深化させるとともに、2年次後期に主に配当されている各教科教育法での指導案作成に活かすことができるようになることをねらった。また、学生が学級に配属されない形にすることで、学生の指導は全場面(事前指導での附属学校園に関する諸注意を除く)において学部教員が担当し、附属小学校教員の負担軽減を図る意味合いもあった。

そして、従来の「全ての学生が履修することが望ましい」とする実質必修扱いの履修指導をやめ、名目通り選択制とした。全員履修(約90名)した際の控室を確保することが難しいことと、学生のメンタルヘルスの観点から各自に選択させることが適切であると判断したためである<sup>5)</sup>。結果、2020年度は37名(男子7名、女子30名)、21年度は42名(男子11名、女子31名)が履修した。

グループ編成は、大グループ(5~6名)を7班作り、その中をさらに小グループ(2~3名)に分けて

表2 2019年度までと2020年度以降の時数比較

	2019年度まで		2020年度以降	
内訳	全校種全体事前指導	1.5時間	全校種全体事前指導	2時間
	各校種事前指導	1.5時間	小学校事前指導	2時間
	実習（8時間×3日）	24時間	実習（午前4.5時間×4日）	18時間
	運動会の補助	8時間		
			大グループ省察会（4日目の午後）	3時間
	3年生の集中実習研究授業参観	4時間	3年生の集中実習研究授業参観	2時間
	各校種事後指導	1.5時間	小学校事後指導	3時間
	全校種全体事後指導	1.5時間		
合計	42時間		30時間	

授業観察の単位とした。グループ編成に際しては、省察会で多様な視点で議論が活発化するように、以下の方針で分けた。まず、男女のバランスを考慮し、男子を大グループに1～2人ずつ入るよう分けた。次に、女子は所属ゼミを考慮し、子ども視点・教育学的視点が強いと思われる教育臨床系ゼミ所属の学生（教育学、発達心理、幼児教育、特別支援〔副免許取得希望者も含む〕）を必ず入れて、子ども中心に解釈を進められるようにした。最後に、各教科ゼミの文系・理系・芸術体育系の学生が満遍なく入るよう分けた。

なお、2020年度は、子どもとの接触を避けるため、授業開始後に教室へ向かい、廊下からの授業観察、授業終了5分前に控室に戻るといった厳戒態勢が取られた。2021年度は幾分か緩和され、子どもとの接触を避けることに配慮しつつも、教室内での授業観察、朝学活・休み時間の観察が許された。

### 3. プログラムの流れ

授業観察と省察の方法は既述の通り、基本的に3年次Tuesday実習（前期）に準じた。具体的には、授業観察では、小グループ内で視点を事前に分担し（教師中心と子ども中心を2日ずつ）、授業記録を取る。事実と解釈を分けて、より多くの事実を収集することを心がける。省察では、小グループごとに、それぞれの授業記録を確認しながら、記録係1名が授業記録用紙（A3）に教師の教授行為と子どもの反応や行動を分けて時系列にまとめる。その際、形式的な記載事項（学級、科目名など）および事実として観察できたことは黒色で書く。次に、整理した記録様式に、自分たちの解釈（なぜその子どもや教師はそのような言動をしたのか等）を赤色で書き加えつつ、授業の目標は何か（教師が授業中に板書した「めあて」がその教師の当該授業における「ねらい」にならないこともある）、その授業目標がどの程度達成されたのかを各グループで考え出す。学年の雰囲気や特徴についても事実を根拠に考える。話し合う際は、教育的な配慮を忘れないようにし、たとえ負と思われる事実でも肯定的に解釈することを心がける。

とはいえ、まったく同じでは、生活体験実習固有の意義はなくなってしまう。差別化を図るため、実習全体を貫く問いとして「授業づくりで大切なこと・気を付けるべきことは何か？」を設定し、省察カード（3種類）と交流ワークシート（3回分：事前指導、大グループ省察会、事後指導）を作成して、仲間と共に学びを段階的に深めていける省察重視のプログラムを策定した。

まず、省察カードの意図から説明する。①「各学年の特徴編」は、小グループごとに省察でまとめた授業記録の中から、特徴的な事実を抜き出し、解釈（特徴）をまとめていく。いわば、今回の実習の学びを1枚で振り返るダイジェスト版であり、小グループメンバーの総意が反映される。Tuesday実習（前期）では、各学年の授業を観察し雰囲気や特徴を考えるが、各自メモをしておくにとどまる。また、あくまで配属学級での授業実習を前提に、配属学級とその前後の学年ではどうかという比較の視点で捉えることが主となる。しかし、生活体験実習では授業実習という前提がない。そのため、2年後期の各教科教育法での指導案作成に活かして、3年次実習につなげることを主たるねらいとして、各学年の特徴を1枚にまとめることが有益であろうと考えた。

省察カード②「子どもの姿編」と③「教師のワザ編」は、従来の生活体験実習で使っていた様式を若干アレンジしたものである。こちらは各自帰宅後に、その日一番印象に残った場面を選んで書く。子どもの視点

で観察した日は②、教師視点で観察した日は③、つまり各2枚ずつ書く。小グループの授業記録用紙には書ききれなかった、より具体的な場面の事実と解釈を書く。いわば、自分にとっての「今日のハイライト」版である。従来は、どの場面で書くか、どの視点を選ぶか（「子ども」「子どもと子ども」「子どもと教師」）、何枚書くかは、学生各自に任されていた。そのため、意欲の低い学生は、1枚しか書かず、余白ばかりのことが多かった。また、別々の授業や場面を見て書いているので、省察が単なる事例発表会となり、深まりが見られず、省察の意義も見出しにくいところがあった。枚数と視点を統一することで、省察（実習4日目の午後の大グループ省察会）に必然性が生まれるようにした。なお、③「教師のワザ編」を「技術」ではなく「ワザ」と表記したのは、教師の職業的能力とは単なる技術（technique）や技能（skill）を超えた「高度な技法（artistry）<sup>6)</sup>」だということを含意させたかったからである。

次に、実習の流れに沿って、ワークシートについて説明する。3枚のワークシートは、省察会の議論の軸となり、かつ学生自身が成長を実感できるような段階的な課題を提示するよう心がけた。

事前指導ワークシートの課題は、以下4点を設定した。

- ① 「観察の視点」の分担をしましょう！
- ② 実習に行く前の考えを書き留めておきましょう！  
「授業づくりで大切なこと・気を付けるべきこと」は何だと考えていますか？  
最も大事だと思っていることを3つ箇条書きで書きましょう。
- ③ 授業観察で注目したいポイントは何ですか？  
箇条書きで、観点別（子ども、教師、その他）に考えてみましょう。
- ④ 実習のめあては何ですか？ 実習を経た後、自分はようになっていたいですか？  
理由を交えて、簡潔に文章でまとめておきましょう。

まずは個人活動をおこなう。前期までの講義・実習をふまえて、②・③を書く。そのうえで、グループワークをおこなう。自己紹介をした後、①～③を順に話し合う。②・③については、他者の意見で「いいな！」と思ったものは赤ペンで書き足す。④は帰宅後に1人で書く。以上の活動のねらいは、授業観察の視点を増やすこと、聴き合い認め合う関係をつくること、そして、他者から得た視点をふまえて帰宅後に実習の目標を文章で書かせるためである。こうして4日間の実習に向かわせた。

4日間の実習では、小グループごとの省察を終えた後、最後の15分程度で簡易的な全体交流会をおこなうことにした。1日目は小グループで授業記録用紙にまとめて解釈を考えることで精一杯であったが、2日目以降は慣れてくると時間を持って余し始めるグループが出てきたためである。2020年度は2・3日目に実施した。テーマは「観察した授業で一番おもしろかった授業は何か？」である。理由を含めて発表させた。このテーマを設定したのは、話しやすい／話したいと思える、教師の優れた技を共有できる、子どもの事実が必ず伴うと考えたからである。担当教員は、「おもしろい授業とは？」と題して板書に記録した。「おもしろい授業」の条件・共通点を見つけ、翌日の観察に活かせるようにするためである。4日目は午後の大グループ省察会に向けて、省察カードの記入・整理の時間を取った。ただ、2020年度の交流テーマは一貫して教師視点が強く、子ども視点が弱かった。

そこで、2021年度は朝学活・休み時間の観察も許されたため、「生活」の部分にも目を向けさせて、より子ども理解を深められるように、2・3日目は「子どものいい所を見つけよう！」というめあてを朝に提示した。控室を出てから戻ってくるまでの間に、授業記録用紙の余白に箇条書きでメモしてくるよう指示した。そして、最後の全体交流会では、大グループ内で見つけた個数の合計とその中のいくつかを理由とともに紹介させた。2日目には、子どもを直接観察した内容、たとえば、授業前に教科書等を準備していた、積極的に発言していた等、授業内での姿が主であった。これは想定通りである。子どもを見る眼が身に付いてきたことを認めつつ、3日目には、さらに授業以外の所にも着目すること、特に教室に行くまでにも見つかるはずだと多少のヒントを与えたうえで送り出した。4日目には、2020年度のテーマ「4日間を通しておもしろかった授業は何か？」を理由とともに発表させて、午後の大グループ省察会につなげることをねらった。

大グループ省察会のワークシートは、以下2点の課題を設定した。

- ① 一人一人の省察カード発表をきいて、印象に残った部分をメモしましょう！
- ② 「授業づくりで大切なこと・気を付けるべきこと」は何でしょう？

①は、各自書いてきた省察カード「子どもの姿編」「教師のワザ編」計4枚の交流である。口頭で発表した班もあれば、用紙を回し読みした班もある。その後、事実の確認や解釈の妥当性を議論させた。その議論を受けて②に移る。事前指導でも考えを書きとめた問いである。実習を経て改めてどう考えるようになったのか、まずは個人で書く。今回は3つに限らずいくつでもよい。頃合いを見計らって、グループワークに入る。進め方は各班に任せたが、黒板を使って、ブレーストーミング後、比較・分類、総合、関連付けてまとめていく班が多かった。ここで整理した内容を事後指導の全体交流会で発表することになる。

事後指導のワークシートは、以下2点の課題を設定した。

① 3年次集中実習の研究授業を見て、どう思いましたか？ あと1年どうしたらいいですか？

② 各グループの発表をきいて、印象に残った部分をメモしましょう！

3年次集中実習の研究授業は、事前に授業一覧を提示し、各自好きな学年学級・教科の授業（2時間）を見学させた。①では、まず個人で感想を書いた後、グループワークでそれを共有した。②は各班が省察会でまとめた「授業づくりで大切なこと・気を付けるべきこと」の発表である。発表時間は1グループ15分程度（発表8分+質疑応答7分）、発表形式は自由としたが、自分たちの学びの変容・深化を一番伝えられる方法を選ぶよう促した。なお、実習4日目に、口頭のみ、スライド（PowerPoint等）、ポスター（模造紙）、劇化（印象に残った場面を再現）の4つを例示しておいた。結果、2020年度は、キーワードのみ板書して口頭で説明かPowerPointが多かったが、劇化まではいかないが授業の問題提示場面を再現した班も見られた。一方、2021年度は、授業場面の教師と子どものやりとりを劇化した班が2班表れた。

以上のプログラム終了後、最終レポートを提出させた。以下では、学生の最終レポート記述（一部ワークシートの振り返り記述を含む）をもとに、本プログラムの成果と課題を分析する。

#### 4. 学生は何を学んだか？

##### （1）省察のおもしろさ・奥深さ・大切さ —「省察的实践家」の入口に立つ—

冒頭で述べたように、我々は当初、観察のみの実習に意義があるのか懐疑心を抱いていた。しかし、1日目の学生たちの姿を見て、それは誤解であったことを思い知らされた。どの学生も熱心に詳細な授業記録を取った。2時間授業記録を取り続けることはなかなか疲れる作業だが、控室に戻って早々、どの班でも自然と活発な省察が始まった。子どもの姿を楽しそうに共有し合いながら、各自のメモを突き合わせて授業記録をまとめた。従来の生活体験実習の省察とは明らかに違うポジティブな雰囲気に満ちていた。それは何よりも、選択制としたことで、意欲的な学生が集まったということが大きいことはいうまでもない。「教育についてもっと知りたい、学びたいという意欲がある人たちが構成されたグループだったため、面白かった。」（20・幼児教育；省察会WS<sup>7)</sup>）という素直な感想はその通りであろう。

とはいえ、意欲的な学生が集まるだけで、こうした充実した実習が実現できたかといえばそうではなかったと思われる。そもそも、我々のみならず学生の中にも、当初は観察のみの実習・省察にさほどの意義を見出していなかった者がいたからである。にもかかわらず、観察実習・省察の意義を実感できたのは、教職入門との差別化を図り、仲間と共に成長できたと実感できるよう省察を重視したプログラムを組んだからだ。

たとえば、ある学生（20・発達心理）は、「私がこの実習に参加した理由は、来年自分も行うであろう3年次集中実習を実際に見て、イメージを固めておきたかったからである。正直なところ、前半の観察実習は去年の教職入門とほぼ同じ内容であろうと思い、あまり期待をしていなかった。」と、実習前には観察と省察にさほどの意義を見出していなかった。「しかし、実習に参加して、期待以上の大きな成果を得ることができた。参加した学生は少なかったが、自分がその中に入れてとてもよかったと思っている。」と、参加後に心境が変化したという。このような変化はなぜ起きたのか。この学生は後半でこう述べる。「この授業観察の教職入門と異なる点は、1つの授業において見る対象を、教師と子どもそれぞれに分けたことである。これによって、より詳細な授業内容を把握できるとともに、教師の働きかけとそれによる子どもの反応に気づきやすくなった」。すなわち、観察の視点を子どもと教師に分けたことで、省察の必然性を感じながら取り組めたこと、さらには、視点を分けてより細部を観察できるようになったことを実感して、観察と省察の意義を体験的に理解したのである。

別の学生（20・教育科学）も、「私は5日間の実習を通して想像以上にたくさんのごことを得られたため、

参加して良かったと感じることができた」という。「想像以上に」という言葉に、上記の学生同様、観察のみの実習に当初はさほど期待していなかったことが窺われる。では、なぜ「たくさんのことを得られた」のか。続けてこう述べる。「様々な学年を見比べることができ、毎回省察を行い、事実確認と意見交換を繰り返すことで、より活動に奥行きが生まれ考えを深めることができた。教師と子どもそれぞれの視点に立って授業を考察すると、違った捉え方ができてとても面白いし、時には難しいと観察する中で実感した」。つまり、観察の視点を分けたことにくわえ、全学年を観察して比較したことで、省察を段階的に深められたことに成長と充実感を感じることができたのである。

なお、教職入門からの成長の実感は、観察に専念したからこそ実感できた側面もあったようである。たとえば、次の学生は、レポートのまとめで実習全体をこう総括する。「実習全体を通して、授業に関して自分の考えを持ったり教師のねらいを予想したりできるようになったことが、自分の一番の成長であると思う。去年の教職入門では授業の観察に手一杯であったが、今回の実習では記録と分析を両立できていると感じた。授業の第三者だからこそではあるが、この感覚を忘れずにこれからも続けられるようにしたい。」(21・幼児教育)。一番成長を感じられたのは記録と分析を両立できるようになったからであり、それは第三者として観察に徹して詳細に取った記録をもとに省察する活動によって可能であったことを自覚している。従来の生活体験実習は参加・支援が中心であり、活動中に詳細な記録を取ることは難しかったから、このような1年次と比べて記録と分析を両立できるようになったという成長の実感をもつことはできなかったであろう。観察に徹することにも積極的な意義があったのである。

なお、この学生は明示的には言及していないものの、ここで留意すべきは、記録と分析が両立できるようになったという成長の実感をもてたのは、4日間繰り返したからこそであったという点である。2020年度参加の学生(20・理科)は、「省察を通して一つ一つの場面についての解釈の仕方を理解した。1日目の観察・省察はなにをすれば良いのかよく分からない状態で行ったため、ほとんど事実しか書くことができなかったが、事実に対してその事実の良い点、悪い点、自分がその行動をするならどうしてそうするのかを考えることで解釈を増やすことができた。」と、1日目にはまだ記録で精一杯で、解釈(分析)ができるようになってきたのは2日目以降であったと語る。

以上のように自分の成長をたしかに実感させるには、おそらく4日間という期間が最低限必要であったと考えられる。2021年度参加の学生(21・家政)は、レポートのまとめで「実習に参加する前と比べて、固定的な児童のイメージを払拭し、先入観にとらわれずにありのままの児童の実態を観察することができた。また、初めは児童のできていないことに目がいってしまうことが多かったが、4回の実習を通して徐々に視点が変化し、児童の良さを自然と見つけられるようになった。」と総括する。では、その4回のうち、どこが転機だったのか。この学生は実習で学んだことを述べた本論の第一段落の中で、「児童の様子は子どもを観察するだけでなく、下駄箱やランドセル、教室の乱れなど様々な所から児童の変化を捉えることができることを学ぶことができた。」と述べている。既述の通り、教室外の子どものいい所に目を向け始めたのは3日目である。ならば、最低限3日間でもよかったように一見思えるが、全体交流では各班の教室外で見つけた子どものいい所の個数には差があった。つまり、3日目の観察では見つけられずに、全体共有で初めて気付いた学生も多かったのである。この段階では伝聞にとどまる。4日目に自分の眼で確認しなければ、実感は伴わない。よって、自分の成長をたしかに実感できるようになるためには、4日間観察と省察を繰り返しながら、日毎に観察眼を鍛えられるような課題を段階的に提示することが不可欠だったといえよう。

ただ、学生が自らの変容・深化を最も実感できたのは、4日目午後の大グループ省察会であったようだ。3人のワークシートの振り返りを見てみよう。

「話し合いの前は正直、自分の意見は変わらないと思っていた。見てきた授業もとらえ方はそんなに変わらないかと予想していたが、言葉や感じとったニュアンスがグループそれぞれでちがって、自分の考え自体もまとまりやすくなった。何と何がどうつながって意味を成すのか、道すじを考えながら話し合うのが、思っていたよりも楽しかった。また、図や色で分けたときに先生が言っていたことの意味も改めて理解することができた。人の意見って大事です。」(20・英語；省察会WS)

「4日間の振り返りを行い、班のみんなと話し合ってみて、人それぞれの捉え方が違ったり、でも大事だと思うことが共通していて話し合っていて楽しかったし、盛り上がった。先生と共に話し合いを進めて、より

深い学びができたと感じるし、何より3時間があっという間に過ぎていった。この時間が1番充実していて、実習に参加してよかったなあと心から思えた。何が大事なのかはいくらでも見つけられるけど、何で大事なのか、実行するのが思いつかないこともあったので、何事も裏づけ、理由が大切であると気づいた。また、先生と児童の間で考え方や捉え方、感じ方が異なるため、様々予想し、その対応を考えておくことで授業に奥行きが生まれ、楽しい授業につながると思った。この4日間は今後の自分のために確実になったので、この経験を生かして3年につなげていけるようにしたい。」(20・教育科学；省察会WS) (傍点ママ)

「今回のグループ交流会では表面的な議論ではなく、全員で1歩踏み込んで考え、より中身のある深い交流会をすることができたように思う。交流会初盤では、やはり実習で目にした事実だけに引っ張られてしまい、事実から見えることだけの意見であったが、先生のお言葉やフォローをいただく中でそれで足りない、うすいということに気がつき、その事実の裏にあるもの、教師が本当に意図していること、など目に見える事実から1歩引いて考え、その奥にあるものに気がつくことができた。」(21・教育科学；省察会WS)

4日間で学んだことを改めて議論の俎上に載せ、比較・分類、総合、関連付けていくことによって、個々の事象のつながりや見えない意図についてのより深い解釈にふみこむ——いわゆる「見えない実践 (invisible practice)」を「見える実践 (visible practice)」に翻案する授業研究の過程<sup>8)</sup>を初めて体験し、授業の奥深さと授業研究における省察の重要性を改めて実感できたのである。なお、ここで重要なことは、3人とも共通して、助言者の学部担当教員の存在を指摘していることである。つまり、「見えない実践」から「見える実践」への翻案にあたっては、やはりメンターの役割が不可欠だったのである。

このように見てくると、学生たちははまだ授業実習はしていないものの、4日間の実習を経ることで、「省察的実践家」の入口に立ったと見ることができる。渡部淳がいう「教育専門家のコミュニティ」の3側面に即していえば、学生たちの間には、「実践のコミュニティ」の前段階としての「談話のコミュニティ」が成立していたともいえよう<sup>9)</sup>。

## (2) 子ども一人ひとりを見るということ —子ども観・教職観・授業観の転換—

では、そうした充実感をもたらした省察を通して、学生たちは何を学んだのだろうか。第一に、子どものよさを自然と見つけられるようになる中で、子ども一人ひとりをよく見る必要性を実感したことである。そのことを丁寧な自己分析をもとに論じた学生(21・国語)のレポートを見てみよう。

「学校生活体験実習において私が学んだことは、「教育は子どもをよく見ることであり」ということである。「見る」ということは視覚から得られた情報が頭で処理され、それを基に思考を始めるということである。つまり、「見る」ことでよく考え、行動することができるのである。

私は実習前、授業で大事だと思うもの3つに対して、「教科・教材への理解」「クラスや児童の特性に対する理解と配慮」「その授業の中心的な目標を決めること」であるとしていたが、実習後は「教員から児童への働きかけ」「発表時の反応・対応」とした。実習後の2つとも児童に関わるものである。つまり、私は教材を深く理解することや、授業の段取りや内容ももちろん大切なものであることに変わりはないが、教員が児童を見て深く理解する姿勢のほうがより大切であると考えた。また、「クラスや児童の特性に対する理解と配慮」と「教員から児童への働きかけ」「発表時の反応・対応」に関して、これらの共通点としては児童・生徒理解という点では変わらないように思えるが、これらには違いがあると考えた。実習前のものは教員自身が児童らに対してどのようにして接し、どのようにして全体として運営できるかという行動になるが、実習後のものは1人の児童の言動ひとつひとつに対する教員の言動と児童個人の個性をどのようにして生かせるかという行動である。全体から個人へと着目する点を変更したのは、個人と深くまで関わることで、一人一人の意識が変わり、結果的に全体の流れを変えることができるため、そして、誰かの良いと思えるものを見て自分を正しい方向へと導こうとする意識が強いという小学生の特徴があるためである。教員は児童を見て、適切に特性を生かし、児童個々人と深く関わり合うことが大事であると考えた。」

この学生は、実習前にも子ども理解は大切だと考えていたが、それは子どもたち全体を統制し、スムーズに教科内容を伝達するためであった。しかし、実習後には、子ども一人ひとりをよく見て深く理解することが授業づくりの起点であると考えようになっている。ここで重要なことは、子ども観の変容と同時に、教職観と授業観の転換も起こっているということである。これは教育観総体の変容といってもよい。そのこと

を「教育は子どもをよく見ることであり」という象徴的な一言で表現したうえで、細かな違いに思えるけれども実は違うのだということを手際よく自己分析し、その変容を書きとめたのである。

また似たような例として、3年次実習に向けて今後取り組むべき目標の第一に、「意識して見つめる」ことを掲げた学生(21・教育科学)がいる。そう思わせたのは、「詩の勉強をしているときにある児童が手拍子を始めた。一見、私は「授業に関係の無いこと」と思っていたが、後に本当は詩のリズムを確認したり文字数を計っていたりしていたということが分かった。」という一見負に映る子どもの姿であった。それを否定せず共感的に解釈することで、その子のよさが見えるようになったからこそ、「教師になる上で、主観で決めつけずに我慢して最後まで見つめるという姿勢を普段から意識して行いたい」と決意したのである。

先の「教育は子どもをよく見ることであり」とした学生にそう思わせたのも、やや負に映る子どもの姿とそれに対する教師の働きかけであった。この学生は2つの場面を挙げる。1つは、2年生の算数で、ある児童が発表の際に言いよどんでしまったことに対して、周りの児童が話し始めたり否定したりした時に、教師が「不安にさせること言わないよ」と注意した場面である。もう1つは、5年生の算数で、自力解決を終え時間を持て余していた児童を教師が指名して発表させたり文章を読ませたりした場面である。学び合うことの大切さを直接的・間接的に指導している場面といえよう。学生にとって、この2つの場面は「児童の様子を見てよく観察し、様々な児童に寄り添うことで、児童の個性を生かしながらしっかりと教育ができるのだと実感した体験」であったという。そして、「児童を一人一人よく見ることで、その児童はもちろん全体の統制にも繋がることや、児童らの良い自信、指針になるということを感じることができた。」とする。「全体の統制」という語にはやや統制的教職観の残滓を感じるが、「児童らの良い自信、指針になる」と続くように、子ども一人ひとりの個性やその場の文脈に応じて自己肯定感を高められるような働きかけをしていくことによって、学び合いを組織できるという含意が込められたものと捉えることができるだろう。

### (3) 「聴き合う関係」を教室に成立させるもの ―授業内外の「生活指導」への着目―

このように、子どもたちの自己肯定感を高めながら学級をつくっていく大切さに気付くことができたのは、全学年に共通してその雰囲気があったからである。別の学生(21・幼児教育)だが、レポートのまとめでこう述べる。「全体的に、他者の意見を受け入れたりお互いに認め合おうとしたりする雰囲気があったことが印象に残った。例えば、他者の発表に対して「〇〇さんの意見面白いなあ」「僕もそう思ったよ」など肯定的な意見を口にする子どもが多かったり、発表するとき詰まってしまった児童の意見を他の児童が補う場面が見られたりした。このように他者の意見に興味を持ち、新たな発見として受け入れたり、肯定したり助け合ったりする空気が流れている環境下では、意見の交流が活発になり生徒の深い学びへと繋がると考える。そのような空気を作るためには教師が授業内や授業外に、生徒の発表に対して「いい意見だね」「そんな考え方もあったのか」など肯定的なリアクションをするように心がけ、それがクラス全体に浸透していくようにすることが大切であるのではないだろうか。」この学生の気付きで重要なことは、そのようなあたたかな雰囲気づくりのためにおこなわれる教師の働きかけは、授業内のみならず、授業外にもあったということである。

別の学生(21・社会)は、2年生の朝学活と学習指導場面のつながりからそれを見出し、「皆が安心して学習できる環境作り」が授業づくりで最も大切だと考えるようになったことをこう語る。

「私が授業を観察して一番に授業作りをする上で感じたことは、授業を受ける児童が皆の事を受け入れてお互いに学び合おうとすることができるように、安心できる空気感を作ることである。このように思うきっかけとなった事例が小学校2年生の国語の授業中に見られた。この観察したクラスの授業の前に朝の活動を見学した。その際、教師は児童にトイレに行く際に必ず近くまで来て報告する様にしてほしいという注意喚起を呼びかけていた。この際、普通に注意するだけであれば児童たちはただの注意ごとであると受け流してしまうかもしれない。しかし、このクラスの担任の教師は、児童たちに「皆の安全を守るためにどこにいるのかを把握する必要がある」ということを、教師のギャグを交えながら親しみを持って児童と約束を交わしていたのである。この一連のやりとりで私は教師と児童との近い距離感と信頼関係を感じた。教師からの一方的な注意ではなくお互いに理解し合う関係性があるのである。この関係性はその後の国語の授業にも見られた。国語の授業中にも良い効果をもたらしていたのである。

国語科の授業ではクラス皆で音読リレーをする展開になっていた。教師の言葉かけとして「皆音読リレー初めてだからできるかな」というようにクラス皆に挙手させ、児童の挑戦しようとする心を揺さぶる言葉かけをしていた。これにより児童たちのやる気が鼓舞されていたが、最初は全員の手が上がりなかつたため、教師は間違えても挑戦しようとする大切さやうまく出来なくても応援することが出来ることの重要性を教えていた。この国語という教材を使いながら、ともに学習する者同士の姿勢のあり方を教育していたのであると考えられる。この教師の働きかけにより、児童同士でうまく出来なかつた子に対して皆で考えを出したりアドバイスを出したりとお互いに学び合おうとする姿が見て取れた。このような姿が見られたのも教師と児童の間、児童と児童との間にあるお互いを理解し受け止めようとする安心できる良い環境が出来ているからではないかと考える。私は子ども目線を意識した授業作りを考えていたが、実際の実例を基に学級のアットホームな環境が合ってこそその授業作りを大切にしていくなければと感ずいた。」

この学生は、実習前に授業づくりで一番大切なことは「子供目線に立って展開していく」（事前指導WS）ことだとしていたが、子ども目線で授業を展開する大前提として、まずは全員が安心して学習できる環境づくりが大切であること、さらにそれは授業内外にわたっておこなわれていることに気付いたのである。ここでは、「環境づくり」としている点もまた重要である。この学生と同じ小グループだった学生（21・教育学）はこう述べている。「実習期間の後半は廊下の荷物や昇降口の靴など並べられた物にも注意を向けて過ごしてみた。綺麗に並べられたランドセルや、休み時間にタブレットを整理する生徒がいたり、昇降口に出しっぱなしの靴が一つもなかったり、環境を整えながら学校での生活を送る生徒達を見て、当たり前のことかもしれないが、簡単なことではないと思った。整えられた空間があるということが、授業の雰囲気やクラスの雰囲気、学校の雰囲気がより良くなるための要素の一つだと感じた。このように、生徒との関わりを一人ひとりに応じて考えていくことや、靴、ランドセル、荷物などの物理的な物や身近な環境が授業づくりにもたらす影響も考える必要もあるのだと学んだ。実習前に考えた“明るく楽しい”空気感はこのような工夫からつくることが出来るのではないかと考えの幅が広がった。」

これは3日目に、授業外の子どものいい所探しをしたことによって、「児童の様子は子どもを観察するだけではなく、下駄箱やランドセル、教室の乱れなど様々な所から児童の変化を捉えることができる」（21・家政）ことに気付き、その意味を授業と結びつけて解釈した結果である。このように、2021年度は朝学活と休み時間も観察できたことから、授業内外にわたる「生活指導」による環境づくりが子ども主体の学び合う授業づくりの前提をなしていることに気付いた学生が多く、「授業とは教科指導と共に生活指導の場であり、学びを共有する場という認識を持つようになった」（21・数学）という一文がそれを端的に表現しているといえよう。なお、この気付きもまた、大グループ省察会を通して得られたものであった。「これまで私は「子ども・教師間の対話」について「発問」に注目しがちであったが、他の人の考えもきき、「発問」以外にも「注意」「賞賛」「コメント」など声かけは多岐に渡っており、授業中の「生活指導」としてくられるということに気がついた。」（21・国語）。

佐藤学は、授業研究においてはまず、「聴き合う関係」がどう教室に成立し、どう学びが豊かに創造されているかを探究する必要があるというが<sup>10)</sup>、このような課題は我々から一切提示していない。学生たちは子どもの姿とそれに対する教師のかかわりをじっくり観察し、その意味を日毎に省察で深めていくことによって、自然と授業研究の第一歩を歩み始めていたのである。いわば学生たちは自分たちの力で「学びの共同体」をつくっていったといえよう。

## 5. むすびにかえて —「スタンダード」化に抗する「学びの演出家」をめざして—

しかし、生活指導や整えられた環境への着目はともすればそれが目的化して、厳格な学習規律を強いる「ゼロトレランス」や「スタンダード」化、チェックリスト化した形式的なユニバーサルデザインの実践<sup>11)</sup>を鵜呑みにしてしまう危険性も孕んでいるように思われる。実際、学年が上がるにつれ授業準備が徹底されていた様子や、ランドセルの収納の仕方やロッカーの使い方、靴箱の利用方法やiPadの収納まで整然とされている様子を見て、収納場所と利用方法を学年が変わっても変えずに低学年のうちから徹底させる必要性を指摘した学生も少なからずいた。本田由紀が鋭く指摘しているように、新指導要領によって徳育が学校教育の全域に組み込まれた「ハイパー教化」が「特別の教科 道徳」に加えて、「生活指導においても学校に浸

透しつつある<sup>12)</sup>。このような現状において、学生が授業内外における生活指導に着目することを手放しに讚えることはできないだろう。その質が問われなければならない。

そのためには、理論が必要であろう。そもそも日本の教育実践史における「生活指導」とは、「教師が子どもとともにその生活現実に向き合い、その矛盾や困難な状況を乗り越えながら一人ひとりの生き方を切りひらく営みとして、1920年代に成立した<sup>13)</sup>」ものである。それは「生活綴方を培地として生まれた、日本の教師固有の教育実践の思想と方法、人間形成の型」であり、「学校現場で時折使用される一般名詞としての「生活指導」に還元されない、理論的かつ実践的に一定の厚みを伴った教育実践の思想や型」である<sup>14)</sup>。このような意味での「生活指導」の意義をふまえることによってこそ、「生活指導における「学び」と授業における「学び」を相互に関連させることで、生活指導をとおして学びを刷新し、教科の学びにより生活指導をつくり変えていくことが可能になる<sup>15)</sup>」実践ができるのである。今回のレポートで「生活指導」の語を用いた学生たちは、こうした日本教育史固有の意味を理解して用いていたのだろうか。それは実のところ心許ないといわざるをえない。「生活指導」と同様に、「子ども」という術語にも日本教育史上固有の意味合いがあるが<sup>16)</sup>、「子供」「生徒」と表記する例が散見されるからである。

とはいえ、学生たちは総じて、子ども一人ひとりをよく見て、個性を尊重しながら学び合う関係をつくっていく大切さを説いていた。そこにおいては、画一化した生活指導は目的化してはいない。そうならなかった要因の1つとして、今回の実習のプログラムでは、「子ども理解」を第一目標にして、省察の始点と終点を「授業づくりで大切なこと・気を付けるべきことは何か？」という問いで考えをまとめさせるという枠組を設定したことが挙げられるだろう。

また、このような学びを創造できる理想の教師像として多くの学生が思い描いているのは、渡部淳が提案した新しい教師像「教師＝学びの演出家<sup>17)</sup>」であろう。「学びの演出家」の仕事は、一人ひとりの子どもを尊重しながら「学び合う場、探求する場を整える」こと、「学びそのものを促進する」ことが目的であるから、それは必然的に「学習者に知識やスキルの習得をうながすだけでなく、学ぶ者としての誇りや自信、達成感を獲得してもらうことだといつてよい」のであり、結果として「一連のコミュニケーション行為をとおして、学習者の社会性のトレーニングをおこなうことにつながっている」ことになるのである。学生たちは、そのことに潜在的に気付いているのであり、それが理論的にどのような意義をもっているかということに明示的に気付かせることは、メンターすなわち学部教員の役割といえる。渡部いわく「演出家としての教師に期待される役割は、学習者が潜在的にもっている可能性を洞察し、共同の学びの成果としてそれを顕在化することである」。学生のみならず、実習担当教員もまた「学びの演出家」にならねばならない。

## 註

- 1) 遠藤孝夫・福島裕敏編『教員養成学の誕生』（東信堂、2007年）。
- 2) 福島裕敏「弘前大学の場合」（『日本教師教育学会年報』27、2018年）。
- 3) [https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt\\_kouhou01-000004520\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf)（2022年1月10日確認）。
- 4) 現在の「Tuesday実習（小学校）」の内容については、コロナ禍の前に書かれたものではあるが、森本洋介「授業記録の新たな様式の開発」（『弘前大学教育学部紀要』121、2019年）170～171頁参照。一部オンラインで実施したり、授業記録を紙媒体ではなくICTツールを用いて作成したりするなどの違いはあるが、基本的な活動内容は変わっていない。
- 5) 文部科学省「令和2年度における教育実習の実施に当たっての留意事項について（通知）」（2020年4月3日、[https://www.mext.go.jp/content/202000403-mxt\\_kyoikujinzai02-000004520-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/202000403-mxt_kyoikujinzai02-000004520-1.pdf)、2022年1月10日確認）にもとづき、2週間前からの通学居住地における健康観察等が参加条件のため、帰省できなくなる可能性が高く、前期のオンライン授業で疲弊した学生にさらなる追い打ちをかけることになりかねないこと等が懸念された。
- 6) 佐藤学『専門家として教師を育てる』（岩波書店、2015年）58頁以下。
- 7) 学生の最終レポートからの引用に際しては、年度の下2桁とサブコースを記した。なお、ワークシートからの引用の場合は、大グループ省察会ワークシートの場合は「省察WS」、事後指導ワークシートの場合は「事後WS」と追記した。明らかな誤記を除き原文ママのため、表記が一定しない箇所がある。

- 8) 前掲佐藤『専門家として教師を育てる』114～115頁。
- 9) 渡部淳『アクティブ・ラーニングとはなにか』（岩波新書，2020年）161頁。
- 10) 前掲佐藤『専門家として教師を育てる』105頁。
- 11) 詳細は、『教育』872（2018年）の特集1「学校スタンダードと無寛容（ゼロトレランス）」の各論攷，馬場久志「マニュアル化された教育」（『生活教育』842，2019年）等を参照のこと。
- 12) 本田由紀『教育は何を評価してきたのか』（岩波新書，2020年）207～208頁。
- 13) 折出健二編『生活指導〔改訂版〕』（学文社，2014年）14頁。
- 14) 神代健彦「道德教育に抗する／としての生活指導」（木村元編『境界線の学校史』東京大学出版会，2020年）146頁。
- 15) 山田綾「生活指導と授業」（竹内常一・折出健二編著『生活指導とは何か』高文研，2015年）122頁。
- 16) 大串潤児「家永三郎生誕一〇〇年と教科書訴訟の歴史的意義」（『歴史評論』774，2014年）。
- 17) 本段落の引用はすべて，前掲渡部『アクティブ・ラーニングとはなにか』139頁。