

報告書

養成・研修一貫型アンダーナイン教育システムの開発

～初等教育フィールドワーク研究に構築される学生と若手教員による協働的・省察的な学びの実践～

横浜国立大学教育学部

目 次

巻頭言	杉山久仁子
教育委員会からみた教員養成系大学への期待	柳澤尚利
若手教員と学生が学び合う意味： みんなと一緒にだと未来の自分に最も近づけるゾーン	有元典文
年齢差のなかで学び合う意味と意義	梅澤秋久
小学校教員の養成と研修の一体化の試み	石田淳一
実践編：拠点校での養成・研修一貫型アンダーナイン教育の実践事例	
横浜市立大岡小学校	竹田敦子
横浜市立立野小学校	永池啓子
横浜市立西前小学校	佐藤康男
横浜市立稲荷台小学校	斎藤親夫
横浜市立富士見台小学校	河合義昭
横浜市立能見台小学校	高木和子
評価編：	
横浜スタンダード評価票による学生の振り返り	物部博文
教職実践演習の効果について	山本 光・石田淳一
横浜スタンダード（改訂版）に基づく U5 教員と 4 年次 ST の自己評価分析	石田淳一・山本 光
政策提案編：	
初等教育 FW 研究から教職大学院への接続（構想）	野中陽一
資料 横浜スタンダード評価票	

巻頭言

横浜国立大学教育学部長 杉山久仁子

この「養成・研修一貫型アンダーナイン教育システムの開発～初等教育フィールドワーク研究に構築される学生と若手教員による協働的・省察的な学びの実践～」は、文部科学省の「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」として採択された平成 29 年度のプロジェクトです。

ここでいう「アンダーナイン」とは、養成 4 年間と実務経験 5 年以下ということを意味しており、養成・研修一貫型の教育システムのあり方を横浜スタンダードに基づく日常的・継続的な教育実習プログラム「初等教育フィールドワーク研究」に参画する学生と若手教員による協働的・省察的な学びを実践的に検討することを目的としました。

「横浜スタンダード」は、平成 17 年度文部科学省「大学・大学院における教員養成推進（教員養成 GP）」において、本学部が開発した小学校教員養成で培う資質・能力の観点別到達目標と評価基準です。平成 23～27 年度文部科学省・特別経費「教育デザインセンターをハブとした都市型総合大学における教員養成システムの構築」では、横浜スタンダードの見直しが行われました。本事業では、アンダーナインを対象とした 4 段階の評価基準が改訂版として作成されています。「初等教育フィールドワーク研究」は、学生をスチューデント・ティーチャー（ST）として拠点小学校に週 1 回派遣する科目であり、同時に派遣されるスーパーバイザー（退職校長）や現職教員、学校長、大学教員に指導を受けながら、教員としての実践的な指導力を向上させてきました。本事業では、この「初等教育フィールドワーク研究」に教員研修の機能を加味し、横浜市教育委員会教職員育成課と協働的に ST 及び若手教員を育成することを試みました。

また、「初等教育フィールドワーク研究」が来年度以降 2 年次の選択必修科目となることもあり、教員養成 GP の時に作成した初等教育フィールドワーク研究用の教育実習ノートを全面的に見直して内容を精選し、「初等教育フィールドワーク研究ハンドブック」を作成しました。

この報告書には、拠点校として協力をしていただいた横浜市立の六つの小学校での実践事例と、「初等教育フィールドワーク研究」における評価結果を掲載することができました。本学部の取組の成果をご覧いただき、ご指導ご助言を賜りますようお願い申し上げます。今後は、「初等教育フィールドワーク研究」の更なる充実はもちろんのこと、教員の養成と研修の一体化を意識しながら、教職カリキュラム全体を見直し、学部学生の実践性をより高めていく必要があると考えております。

最後に、初等教育フィールドワーク研究の実施においてスーパーバイザーとしてご協力をいただいた先生方、拠点小学校の連絡教員として本事業を積極的に推進してくださった本学教育学部の先生方、初等教育フィールドワーク研究ハンドブックの作成にご尽力いただいた先生方、本事業の推進にご協力いただいた皆様に心より感謝申し上げます。そして、この事業の申請の段階からご協力いただいた横浜市教育委員会教職員育成課の皆様に、この場を借りて御礼申し上げます。

教育委員会から見た教員養成系大学への期待 ～教職員は学校と大学で育つ～

横浜市教育委員会 柳澤 尚利

「教職員は学校で育つ」・・・この言葉は、横浜市教育委員会が発行している「育ち続ける学校～校内人材育成の鍵 ガイド編第2版」の一番始めに、校内 OJT を充実していく必要性を伝えたメッセージである。小学校教員であった私の経験を振り返ってみても、やはり学校で育ったと言える。大学を卒業し、いきなり4月から36名の担任となり、日々子どもや保護者と向き合い、教材と格闘し、多くの失敗を重ねながら成長してきた。そこには、失敗を許容しながらゆっくりと育ててくれた環境と、たくさんの先輩からフィードバック等があった。

しかし、平成17年度頃より横浜市の学校組織は大きく変化してきた。大量退職、大量採用が進み、現在では教員数約1万6000名のうち、教員経験年数10年目までが約

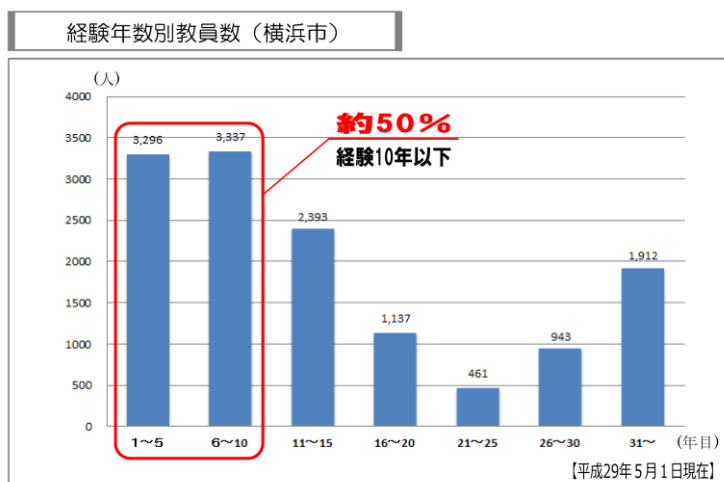
50%という状況である。(グラフ1)学校組織は、経験の浅い教員が増加し、リーダーシップを担うべきミドル層不足が進むことにより、かつてよりも経験値の低い段階にある教員にも高度な役割が求められるようになった。さらに、日本語指導の必要な児童生徒や、特別な支援を要する児童生徒の増加への対応、いじめや不登校の解消など、取り組むべき課題が多様化・複雑化した。経験の浅い教員に求められる資質・能力はより高度になる一方、大量採用や保護者や社会のニーズの多様化、教員の多忙化の課題等からも、教員の人材育成の環境は、困難な状況にある。

こうした中、横浜市の各学校ではメンターチーム等を活用し、経験の浅い教員の意図的・組織的な人材育成を進めている。こうした中、さらに学校が求めているのは、

- ①教員として必要な資質・能力を、できるだけ着任時の段階で身に付けている教員の養成
 - ②経験の浅い教員への、より手厚い支援
- である。

「養成・研修一貫型アンダーナイン教育システム」は、養成段階から、学生が学校でスーパーバイザーの適切な指導のもとで学び、教員として必要な資質・能力を身に付けるとともに、経験の浅い教員への支援も期待できるシステムとなっており、上記の学校の人材育成のニーズに応えることが期待される。特に注目したいのが、「教職員は学校で育つ」の言葉どおりに大学生のうちから学校で学び、成長しているところである。

今後は、「教職員は学校と大学で育つ」の言葉のもと、さらに学校と大学、そして教育委員会が連携していくことが重要となる。4月に初任者教員が必要な資質・能力を身に付け、自信をもって子供たちの前に立ち、子供たちに未来の社会を生きるための資質・能力を育むことができる「学び続ける教員の育成」といった、長期的なビジョンも共有して、養成と育成のより効果的で効率的なシステムを構築していくことが期待される。



若手教員と学生が学び合う意味：

みんなと一緒にだと未来の自分に最も近づけるゾーン

横浜国立大学教育学部 教授 有元典文

「個体主義パラダイム」という言葉がある。学問・実践において、人間の行動や心理を個人の中のプロセスとして観察、記述する立場のことをこう呼ぶ。例えば「花子さんに逆上がりができた」というのは、個体主義パラダイムに沿った観察と記述である。逆上がりができたそのメカニズムが、花子さんの中に存すると解釈しているからだ。しかし、このように記述され得る事態も、参照枠（フレーム・オブ・リファレンス）を広げ、事態が埋め込まれた状況を見渡せるようにカメラをズームアウトした場合「花子さんに逆上がりができた、という事態が観察可能（可視）になるような、指導者、補助者、仲間、人工物、課題の構造、評価を含む状況がそこに成立している」と表現することが可能である。

つまり現実には唯一の真実は無い。現実というのは社会的カメラワークの反映である。「這えば立て立てば歩めの親心」というのはまさにこうしたカメラワークについて説明する故事である。現実とは常に多様な解釈の可能性に開かれている。そうでありながら誰もが自分（-達）の知覚した現実を疑わない、という性質がある。特に教育には個体主義パラダイムが顕著だと感じている。多様な要素が多様にインタラクションしている教育現場の現実の中から、特に「教授→学習」という回路だけを映し出すカメラワークが支配的だ。

「導管メタファー」つまり上方の貯水槽（教え手）から下方（学び手）に水を流す例えが、教育には成立しやすい。教育心理学はこのメタファーの現実化に寄与して来てしまったと思う。人の教えと学びはそんなに単純なものでは無い、と教えてくれるのが 1920 年代後半から活躍し、夭逝したロシアの心理学者ヴィゴツキーである。彼のアイディアを個体主義に对照させて言えば共同主義である。ヴィゴツキーは、子供には独力でできるレベルとは別に、大人や仲間との共同でできるレベルがある、ということをも明らかにした研究者である。そうした支え合いの場を「発達の最近接領域（ゾーン・オブ・プロキシマル・デベロップメント）」と名付けた。言い換えれば「みんなと一緒にだと自分の未来に最も近づけるゾーン」である。子供の独力を写していたカメラ（学力や当時流行しだした知能テスト）がズームアウトされ、ヴィゴツキーの目には、大人や仲間と共同で創るゾーンの中で、皆が発達する姿が映った。

貯水槽はただ位置エネルギーに従って導管に水を送り込むのみである。だが人は違う。指導者は学習者を前にして貯水槽ではいられない。毎秒毎秒即興的に多様な学習者の多様な状態に合わせて、皆と一緒に共同しながら、なんとか発達のゾーンを創っていく。その複雑な共同に主体的に参加したものは、誰もが否応無しに育つ。カメラにズームインされない限りそうとは気づかないかもしれないが。遊びの中でも仕事の中でも家庭の中でも日常的に見られるこうした共同的发展をもっと価値づけて行ったら良いと思う。誰かを発達させるための環境を皆で発達させる共同が、たまたま個人にズームインしたカメラには、誰かの成長として映し出されるだけなのだ。

発達とは共同であると再定式化してみたい。若手教員と大学生が学び合う意味は、若手だから、学生だからということだけでは無い。それは人間の発達の共同性が否応なく発揮されるゾーンである。そのことに意味がある。若手教員と大学生の学び合いチームが、共同で未来の自分たちになっていく（ビカミング）ことを支えあうようになればしめたものである。その共同のうちの個々を写すカメラには、それぞれに未来の自分になっていく実践者の姿が映るだろう。個体主義パラダイムで評価可能な個々の発達を、実際は人間の社会的実践に特有の共同性のゾーンが支えている、というのが、大きな理論と現実の制度をうまく合致させることにつながると考える。

若手教員と学生が学び合う意味：

年齢差のなかで学び合う意味と意義

横浜国立大学教育学部 教授 梅澤秋久

【エピソード1】

筆者には、人生で一度だけ小学校第1学年の担任経験がある。むしろ大きなランドセルに背負われているような彼ら/彼女らは、きょうだい学年の6年生から掃除や給食の配膳方法、校歌などを倣いつつ小学生になっていく。

1年生の教室に頻度高く通ってきた6年生の一人にキョウノスケ(仮名)がいた。キョウノスケは忘れ物が多く、身の回りの整理整頓が苦手な子だった。筆者が担任をしていた前年度の彼は、掃除の時間のほとんどを、〇〇レンジャーになりきって箒を振り回しているか、雑巾を洗うバケツの水で渦を作って非現実的な空間に没入していた。周囲はキョウノスケに攻撃的な行動をとるわけではなかったが、浮いている存在であるのは、当時新採用教員であった筆者にも一目瞭然であった。

キョウノスケには、6年生全員に課せられた役割分担上、1年生に掃除を「教える」機会が与えられた。当初の教員間の予想に反して、箒の持ち方、雑巾がけの仕方を、丁寧に手本を見せながら優しく教えてくれた。1年生のキラキラした笑顔に満面の笑みで応えつつ、とても嬉しそうであった。キョウノスケは、筆者から褒められると照れくさそうにしていたが、6年生が教えに来る期間を過ぎても自身の掃除場所を抜け出し、進んで1年生の教室に通ってきては、指導を繰り返していた。

【エピソード2】

筆者は2校目の小学校の赴任したとき、はじめて後輩教員ができた。90年代半ばは教員採用数が極端に少なく、初任校ではずっと最低年齢教員のままだったのである。初めての後輩であるテツヤ先生(仮名)は、臨時任用として数年教壇に立ち、晴れて正規の教員となった。人は良かったが、何でも先輩に答えを求めてくるカワイイ後輩であった。

彼が新採用から4年目、勤務校に複数の教育実習生が来るという話になった。あと一人の実習生を誰に担当させようか迷っている校長に、筆者はテツヤ先生を薦めた。周囲がサポートする条件を付けて。

実習生はやる気に満ち溢れていた。それはそうだ。夢である教師になっていく第一歩だからである。そんな実習生の前で指導教員としてのプライドがあったのか、テツヤ先生は教育実習中、筆者たち先輩教員に答えを求めてくることはいつもよりも少なくなっていた。しかし、実習生が授業を受け持つようになってから、指導書通りではうまくいかなかったのか、「どんな発問をすれば…」と質問に来た。そのとき筆者は、「発問は、学習者一人ひとりに問題意識を抱かせる『問い』だから、学級の子どものたちの状況を授業者がどう捉えているかが大事なのでは？」と問い返した。そのコメントの隠れた意図は、子どもの学びの様相は不問に付して指導書通りに授業を流しがちなテツヤ先生自身へのアドバイスであった。また、「唯一無二の発問は存在せず、オープンな解をテツヤ先生と実習生とで考える過程に価値があるのでは？」と協働的に探究する意義を加えた。さらに、「どうせ経験年数がある先生でも『今日の授業は最高だった』なんてケースは年間に数回だよ」と失敗を受容し合える雰囲気の大切さを話し、最後に「それでも『最高』を味わうために実践を常に反省し続けるのが専門職だよ」と加えた。

その後、テツヤ先生と実習生は、形式的で曖昧な授業の振り返りから抜けだし、授業毎に撮影したビデオをもとに協働的に省察する放課後を送るようになった。教室から漏れ聞こえるビデオの中の子どものたちの声に、筆者も放課後のテツヤ級に引き寄せられた。

【2つのエピソードの共通点】

2つのエピソードに共通しているのは、学びは「学ぶ」側(後輩や実習生)だけに存在しているわけではないという点である。

「教える」側に立ったときに、新たな動機が立ち上がり、以前とは違う「教え手」自体の学びが生まれている。換言すれば、先輩は「教えつつ学ぶ」という事象に意味が生まれ、没頭しつつ、先輩に「なっていく」過程が見てとれるのである。

新たな動機を立ち上げた要因の一つには、「感情伝染」が挙げられるであろう。「もらい泣き」などが感情伝染の代表例であるが、快活な教師の学級が活気に溢れるように感情伝染のプロセスが動機づけの社会的伝染に資する場合もある。

2つのエピソードは、いずれも異年齢の若輩側に存在する「動機に満ち満ちた雰囲気」が、先輩側の当初の動機に影響を与えたと考えられる。また、先輩側には自己有用感が生まれるという意義が存在するといえるであろう。他方で、若輩側には「先輩から 배우」「先輩と共に探究できる」という意義が、そもそも存在する。このような「学び手」と「教え手」の互恵性が生じやすいのが異年齢で学び合う最も大きな意義だといえるであろう。

また、いずれのエピソードにおいても、異年齢での学び合い自体に意味が生まれている。すなわち、互いがその事象に没頭し夢中になっているのである。新しい世界を開拓し、より良い自己や、より良い私たち（社会）に「なっていく」過程自体が大きな学びだといえるであろう。

【2つのエピソードの相違点】

一方で、2つのエピソードの相違点は、先輩が教えた行為（1 掃除の仕方、2 授業づくり）が「自主的」に行うべきものか「主体的」行うべきものかという違いを有している点であろう。自主的、主体的のいずれも、当事者が進んで取り組む点は共通である。しかし、前者が「やるべきことが決まっており、それに対して進んで取り組む」のを指すのに対し、後者は「やるべきことが決まっていない＝オープンな解（方法）が存在する中で、それに向けて進んで取り組む」のを指すと考えられる。つまり、エピソード1では、箒での掃き方や雑巾がけの方法は概ね決まっている。教わった若輩側ができるようになってしまえば、後は1年生だけで「自主的」に行動できるようになり、先輩からの教えは不要になるということである。

自主的に掃除の指導をしてきたキョウノスケは、その後、自分たちで掃除の仕方を理解・実践できるようになってきた小学校1年生に軽く扱われるようになっていった。1年生たちは、「キョウちゃんは、あれやれ、これやれとうるさい」「そんなのわかってるのに」と言うようになっていったのである。筆者が間を取り持とうとしても、残念ながらキョウノスケの目の輝きは少しずつ失われていった。唯一無二の解を伝達する／される教育関係は、伝達される側に問題意識が立ち上がっていないと成立しないといえるのである。

エピソード2の「学級や個に応じた発問の内容」や「授業づくり」には、唯一無二の正解は存在しないであろう。つまり、より良い授業づくりに向けては、最適解の協働創造を続けていかねばならず、「主体的」に学び合い続ける必然が埋め込まれているといえるのである。

テツヤ先生は、翌年ビデオを活用した校内研究会を推進する委員に抜擢され、「教育に唯一無二の方法はありません。より良い授業を協働的に探究していきましょう」と挨拶して拍手喝采を受けていた。

【まとめ】

21世紀は、多様性を受容し合いながら学び続ける時代である。教員養成においては、年齢差や立場を越えて互恵的・協働的に学び合うのが重要となる。授業づくり等教育的事象に関する見方・考え方を広げつつ深め、より良い教師に、より良い教師集団に「なっていく」過程において、教師としての資質・能力を身につけていくのが理想であろう。

小学校教員の養成と研修の一体化の試み ―横浜市立立野小学校における実践から―

横浜国立大学教育学部 教授 石田淳一

1. はじめに

平成 29 年度の初等教育 FW 研究を受講した学部生 15 名のうち、立野小学校（石橋孝重校長）を拠点小学校として ST 活動を行う 2 名は英語専門領域の 3 年生 M 君と 4 年生 T さんである。また立野小学校担当の SV は、横浜市退職校長で現在、横浜国立大学非常勤講師の永池啓子先生、また大学の連絡担当教員は数学教育講座の石田淳一である。以下では、立野小学校で行われた若手教員と ST 学生を対象とした養成と研究の一体化の試みを報告する。

2. 立野小学校における初等教育 FW 研究の特徴

29 年度の初等教育 FW 研究は、秋学期の授業として開講された。立野小学校に配属された ST2 名は、毎週金曜日午前 8 時から午後 1 時の 5 時間を基本に立野小学校において、配属された 3 学年と 5 学年の 1 クラスの授業参観、授業補助を行っている。さらに配属クラス以外の授業参観も随時行われている。授業参観や授業補助活動の間、担任教師の授業の進め方や子どもへの働きかけなどについて、また ST からの質問に対して、その場で SV のリアルタイムの指導が行われる。

立野小学校での初等教育 FW 研究のプログラムは、午前中の 1 限、2 限、3 限、4 限の 4 コマのうち、1 限はそれぞれの配属クラス（5 年クラスと 3 年クラス）で ST は担任の授業を参観や授業補助を行い、2 限・3 限は SV とともに共通に授業参観を行い、4 限は ST がその日の実践を振り返り、SV が指導している。

このように、初等教育 FW 研究は、毎週 1 日または半日、拠点小学校において ST 学生が教育実習を日常的・継続的に行う教育実習であると言える。3 年次に 4 週間行われる集中型教育実習と異なり、秋学期で言えば、毎週 1 日、10 月～2 月の 5 ヶ月間にわたって長期間、小学校で実習を行えるため、子どもの成長とともに自らの成長を実感できるメリットがある。また、大学での学びと小学校での実習の毎週の往還が、教員養成段階における学びを深める可能性を持っている。

3. 学生からみた初等教育 FW 研究のよさ

立野小配属の学部 3 年生の M さんと 4 年生 T さんに半期の ST 活動を振り返って、ST 活動のよさについて以下のように指摘した。

・3 年次学生 M さん

横浜市小学校教員になることを目指している。2 年次横浜市立稲荷台小学校で春学期 ST 活動を経験し、3 年次春学期に小学校教育実習を行っている。本年度は、3 年次秋学期に初等教育 FW 研究を受講し、週 1 回、立野小で実習を行っている。FW 研究のよさとして、教育実習では得られない授業を見る目が育つことや 2 年次 FW 研究のよさとして、3 年次集中型教育実習に行く前に、学校教師の仕事が分かることを指摘した。

・4 年次学生 T さん

29 年度東京都小学校採用試験合格。2 年次に AT を半期経験し、4 年次秋学期に初等教育 FW 研究を受講した。4 年次初等教育 FW 研究のよさとして、3 年次教育実習後に学校現場に出る機会がないまま採用試験合格後の 4 月から教師になることに不安があり、4 年次に実習を行うことで 3 年次実習で残された課題を克服する機会となること、授業を見る目が育つこと ST や SV と話することができることを指摘した。

4. 若手教員の授業力アップのための若手教員研修の機会となる出前型出張授業

拠点小学校には大学教員が連絡教員として配置されている。大学教員が拠点小学校若手教員の授業力アップのための機会として、出前型授業は、拠点小学校において、ST 学生（ST 学生以外の学生も参加可能）が大学教員による小学生を対象にする授業を参観して学習するものである。この授業は担任教師にも授業改善の機会を与えることになる。

初等教育 FW 研究を受講している学生が主たる対象であるが、半日または終日のスクールデイ（平成 30 年度 2 年次学生から始まる半期 2 単位・選択必修科目）の機会の活用が考えられる。

出前型授業のもう一つの形態として、拠点小学校における授業を ST や SV とともに参観して、担任に授業改善の助言をすることがある。この授業参観を校内の若手教員を交えて行い、放課後に参観した教員、ST、SV と大学教員とで、授業研究会を設けることもできる。

5. 立野小学校で行われた養成・研修一体化型の授業研究会

平成 30 年 2 月 19 日（月）の午後に、拠点小学校の 1 つである横浜市立立野小学校を会場に、養成・研修一体型の算数授業研究会を実施した。この研究会には、文部科学省からも本プロジェクト担当部署から大岸氏をはじめとする 4 名が授業および授業研究会に参加された。また、プロジェクトに関する意見交換が本学教員と行われた。以下では、この授業研究会の概要を報告する。

若手教員として、第 2 学年（2 年目の E 先生）と第 5 学年（3 年目の N 先生）の 2 名の先生が当日、5 時間目と 6 時間目に授業を行った。事前に授業者は本時授業の略案を作成し、校内で検討し、この略案に対して、大学教員からも助言が与えられた。当日は、修正が加えられた略案で授業が行われた。資料 1，2 は当日のそれぞれの略案である。

5 時間目に行われた第 2 学年の授業は、逆思考文章題を扱ったもので、テープ図に問題を表し、答えを求める式を考えることができることをねらっていた。ワークシートに工夫がみられ、授業展開に即して、ワークシートにテープ図、演算決定の理由、式、答えが書けるようになっていた。

6 時間目に行われた第 5 学年の授業は、割合の応用問題を用いた授業である。この授業で扱う問題は全国学力テストでも出題されたタイプの問題で達成状況が悪い問題であった。若手教員がこのような問題を用いて展開の工夫、提示の工夫を考え、授業を行い、また、子どもがどのような学びをするかを ST や立野小学校の他の若手教員が参観し、両者が授業研究会で意見を交換しながら、授業力向上の手立てを得ることがねらいであった。

授業後の授業研究会では、授業者の報告の後に立野小の先生から質問や意見が出され、活発な意見交換が行われた。司会進行は立野小 SV の永池先生が行い、授業についての総括的な助言は大学側の石田が行った。若手 2 名の算数の授業を学校の教員に加えて、ST 学生が参観し、「授業から学ぶ」という視点で、教材や授業展開、グループ学習での子どもの姿などについて、自由に意見交換しながら、互いに授業をみる目を多角的重層的にするよい機会となった。



5 年の授業風景



授業研究会

6. ST による研究授業としての算数授業

3 月 9 日（金）の 2 限に 3 学年堀内クラスで、このクラスに配属された M さんが研究授業を算数で行った。M さんとは事前にどんな教材が考えられるのかについて相談されたので、教材案を提示し、その教材をもとに担任やメンター教員と検討して略案が作られた。（資料 3）

教材は戦前の 3 年の教科書から「順列」の問題である。問題は「犬、猿、キジの 3 匹が細い 1 本道

を歩いている。先頭になったり、まん中になったり、後になったりしながら歩きます。並び方は何通りありますか。」である。

学習形態はグループ隊形で、4人班を作って8グループが構成された。この授業では、石田がT2として入り、Mさんや子どもに授業の中で、学び合いを促す働きかけを行った。担任の堀内先生はこの授業に中でT2の働きかけをみる機会となった。

実際の授業は、導入で時間が予定以上にかかったが、問題解決の見通しを相談させて「図をかく」を引き出して、犬、キジ、猿の3種類の絵カードを使って、黒板上に子どもと対話しながら3匹の並び方をリストアップした。その後、図をかくのが大変だから表し方の工夫ができないかを問い、いぬ、いと記号化が洗練された。この方法で、6通りをノートに整理させながら、気づきを伝え合わせることで、先頭を決める、2番目と3番目が交換されていることを導きことができた。問題1の学習はグループ相談をいれながら一斉指導を中心に行い、問題2は自力解決3分とその後のグループ学習5分で進めた。しかし、グループ学習に不慣れなこと、ボードではなく画用紙を用いたことで、グループで解法をまとめることが十分にはできなかった。話し合い場面では、図を使ったグループの発表、記号化されたグループの発表の2つのグループに絞って扱い、2つの方法を比較検討させて、記号化のよさを確認して終わった。

授業後に、別室で、2人のST、SVの永池先生、石田の4人で、Mさんの研究授業について話し合った。授業者Mさんの振り返りに対して、参観したSTのTさんのコメントやSVの永池先生と連絡教員の石田からの助言指導が行われた。2名のSTの振り返りレポートが資料4である。

この場に担任の堀内先生は不在であったが、参観された担任はこの授業から多くの学びがあったようである。T2の授業者への介入指導や子どもへの声かけは、参観側のSTのみならず担任教師への間接的指導にもなった。これはすなわち、養成と研修の一体化の1つの事例となるものである。(資料5)



問題の挿絵を提示



参観するSVとST



問題2の解法の話し合い



授業後のSVとSTの検討会

7. おわりに

ST が配属されたクラスや ST が参観するクラスの授業者には、SV から適宜、助言指導も可能である。このことは、ベテラン教師の授業参観だけでなく、若手教師の授業参観を通して、ST 学生とともに、学校教員がよい刺激を受け、日々の授業力を磨く機会になる。今後の教員養成プログラムにおいては、養成と研修を一体化する視点を加えることで、拠点小学校で学生を育てると同時に若手教員をも育てるためにはどのような仕組みを作ればよいかを検討することが必要であろう。例えば、学生が参観する授業をベテラン教師の授業だけでなく、若手教師の授業も参観して、達成できているところ、できていないところの両者を省察することも考えられる。今回の立野小学校での試みは1つの事例となれば幸いである。

第2学年 算数科学習指導案

日時 2月19日 (月)5校時

指導者 遠藤 恭兵

- 1 単元名 図を使って考えよう(4/7)
- 2 本時のねらい
 - ・減法逆の加法の計算をテープ図に表し、その計算ができる。
- 3 本時展開

時	学習活動(○)と児童の様子(・)	評価(◎)と支援(・)
つかむ (7分)	○問題を読み、キーワードを確認する。 ・くばったジュースが26本、のこり8本、のこり何本がキーワードです。 ・「はじめ」という言葉がはじめて出てきました。 ○課題を知る。	・文章問題からキーワードとなる文言を抜き出し、それに「へった数」「のこりの数」「はじめの数」の言葉カードをあてはめる。
考える (5分)	○「キーワード」をもとに個人でテープ図を書く。	・机間指導を行い、立式やテープ図を書けていない児童に「ぶ分」となる数字や「□」となる数字を確認する。
深める (20分)	○全体で、「はじめの数」(「全体」)は、「ぶ分」と「ぶ分」を合わせることで求められることを確認し、立式して答えを求める。	・テープ図で、「はじめの数」+「へった数」=「のこりの数」と「はじめの数」=「へった数」+「のこりの数」を表している児童に自分の考えを板書するよう声掛けし、比較することで、□の数の解を求める話合いのための視点とする。 ・キーワードを「ぶ分」と「全体」に置き換えて説明するよう声掛けする。
まとめ・ふり返り (13分)	○問題2を個人で考え、ペアで伝えあう。 ○学習を振り返り、まとめる。 ・「全体」が分からないときは、「ぶ分」と「ぶ分」を合わせて求めます。 ・今回分からなかったことは「全体」でした。	・机間指導を行い、立式やテープ図を書けていない児童に「ぶ分」となる数字や「□」となる数字を確認する。 ◎文章題から加法減法の相互関係について正しくテープ図に表し、その計算ができる。 (表現・処理)ワークシート ・「ぶ分」と「全体」の関係を振り返り、次時の意欲を高める。

資料2 5学年の指導案

算数科指導案

指導者 野崎 正敏

- 1 日時・場所 平成30年2月19日(月)6校時 ・ 5年1組教室
- 2 学年・組 第5学年1組 32名
- 3 単元名 百分率とグラフ ～比べ方を考えよう(2)～
- 4 単元目標 資料における数量の比較や全体部分の関係を百分率を用いて表したり、資料を円グラフや帯グラフを用いて表したりすることができるようにする。
- 5 本時目標 基準量と比較量の関係から、基準量を求めることができる。
- 6 本時展開

○学習活動と内容	◎評価 ※支援
<p>1 めあてと学習問題を確認する。(2分) 全体</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>めあて 基準を定めて問題を解き、考えを説明する。</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>学習問題 白菜が昨年より30%値上げして売られていました。値上げ後の白菜の値段は260円です。値上げ前の白菜の値段は何円ですか。</p> </div>	<p>※去年と今年の白菜の値段を示したグラフを見せ、学習問題をしっかりと理解できるように説明する。</p>
<p>2 学習問題について考える。</p> <p>○学習問題について考える。(10分) 一人</p> <p>○何を基準にして考えたかを示し、自分の考えと友達の考えを比べながらグループとしての考えをまとめる。(15分) グループ</p> <p>○まとめたものを出し合う。(10分) 全体</p>	<p>※求め方を整理できるように、もとにする数を何と考えるとよいか声をかける。</p> <p>◎基準を明確に示し、自分の言葉で考えを説明している。</p> <p style="text-align: right;">数学的な考え方(発言・ノート)</p> <p>※グループワークでは、司会・書記・タイムキーパー・発表者に分かれ、スムーズに話し合いが進められるようにする。</p> <p>※同じような内容でも、<u>繰り返し言うことで理解が深まることを伝え、よりよいまとめに繋げる。</u></p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>まとめ 1と見る数が分からない時は、1と見る数から何倍されているかを見つけることが大切。</p> </div>	
<p>3 自力解決</p> <p>○H27全国学力状況調査B-2(2)の問題に取り組む。(5分) 一人</p> <p>○めあてに対して、ふりかえりをする。(3分) 一人</p>	<p>※求め方を整理できるように、もとにする数を何と考えるとよいか声をかける。</p> <p>※できたこと、できなかったこと、その理由を考え、次の学習につなげられるようにする。</p>

算数科 学習指導案（略案）

指導者 松村 颯

1. 日時・場所 平成 30 年 3 月 9 日（金）2 校時・3 年 1 組教室
 2. 学年・組 第 3 学年 1 組
 3. 単元名 順列～並び方を考えよう～
 4. 単元目標 具体的な場面や様子から登場人物の並び方を表したり、何通りの並び方があるかを絵や文字で表したりできるようにする。
 5. 本時目標 教科書の挿絵や問題場面から、順番（並び方）を求めることができる。
 6. 本時展開

○学習活動と内容	◎評価 ※支援
1. 挿絵から、どんなお話か想像し、伝え合う。	
めあて:絵や文章から、ならび方がいくつあるか考える。	
	※教科書の挿絵を見せて、犬・さる・キジが一列で歩いている様子を理解させる。
学習問題 1 : いぬ・さる・きじの 3 匹がせまい一本道をならんで歩いています。かわりばんに先になったり、中になったり、後ろになったりして行きます。ならび方は何通りあるでしょうか。	
2. 学習問題について考える。 ○一人で学習問題について考える。 ○周りで考えたことを共有してから、全体で話し合っ解決する。(順列の考えを学ぶ) ○問題 2 を、自分の考えと友達の考えを比べながら、グループで考える。	※学習の見通しを立てるために、どのような方法があるかを考えさせる。 ※先頭の動物を固定すると、ミスなくすべての並び方を数えることができるということに気付かせる。 ※三つの道を、前・中・後ろと捉えれば問題 1 と同じように解けることを児童に気付かせる。
学習問題 2 : いぬ・さる・きじの 3 匹が歩いて行くと、四つ角に出ました。3 匹はそこで分かれて、別々の道を進むことになりました。道の取り方はいく通りあるでしょうか。	
○ボードを出して話し合う。	※班ごとに話し合わせた後、グループごとに発言をつないで問題を解く。
3. 振り返りを伝え合う。 ○どんなまとめがいいか、全体で伝え合う。 ○めあてに対して、振り返りをする。	※同じような内容でも、繰り返し言うことで理解が深まることを伝え、よりよいまとめにつなげる。

初等教育研究 FW を終えて

横浜国立大学 教育人間科学部 学校教育課程
3年 松村 颯

今回、初等教育研究 FW の授業の一環で、横浜市立立野小学校 3 年 1 組で算数の授業をさせていただきました。その時に感じた学び、気づきを、以下の文章で述べたいと思います。

まず、自分の授業が教育実習からどのように変化したかを確認することができました。私は昨年の 6 月に小学校での教育実習を終えましたが、その後小学校で授業をするような体験はありませんでした。(もちろん、その間に初等教育 FW やその他の講義で、小学校の授業に関する知識や児童への支援の方法は学んできましたが)そのため、この時期に小学校で実際に授業をさせていただけたことで、この約 9 か月の間で学んだことを実践できたと同時に、自分がどのように成長できたのかを知ることができました。

次に、今回の授業が教育実習の授業と大きく異なったのは、石田先生に T2 として授業に参加・指導していただいたことです。授業後に先生からアドバイスを頂ける教育実習と異なり、先生からいただいた指導をその場で実践することができました。このような、「指導と実践が同時に行えること」が最大の強みだと感じました。また大学の講義で学習した内容を実際の小学校の授業で実践できて、自分の学びの振り返りを行うことができました。単純に学んだことを覚えているかの確認だけではなく、実際に指導として実践することで、その支援が何のために行われているかを考えることができました。

そして教育実習を終えているからこそ、授業観察や児童との関わりの中で「何を大切にしたらよいか」という視点がある程度備わっていたことも大きかったと思います。T2 の石田先生の助言から、その発言の意図やその後の授業の流れを考えながらできたのは、(もちろん今回の FW で様々なアドバイスを SV の先生からいただいていたこともありますが)教育実習を終えた、このタイミングだからこそではないかと感じました。

以上のように、実習後の自身の変化を確認できたこと、そして T2 の石田先生の指導を受けながら実践できたことが今回の学びであると考えました。算数と、自分の専攻ではない科目で、しかも週に一回しかかわりが無い児童たちの前で授業をすることは簡単なことではなく、チャレンジの意味合いが強かったことは否定できません。しかし、その分「学び合い」の授業がどのようなものであるのかということに関しては、具体的、実践的に学ぶことができました。また今回の授業は、横浜市立立野小学校の 3 年 1 組の皆さん、そして担任の堀内先生や教職員の方々はもちろん、石田先生や SV として私たちを見てくださった永池先生など、多くの方々にお力添えいただいたおかげで行うことができました。本当にありがとうございました。

横浜国立大学 教育人間科学部 学校教育課程
4年 恒藤瑞希

T2 介入授業を参観して

- ・指導案を見た際には問題 1 と問題 2 の難易度に大きな差があるのではないかと感じましたが、児童を見ていると私が思っていたより問題 2 に難易度を感じている児童が少なく、児童の見取りの重要性和繊細さを改めて感じました。
- ・T2 が介入して作り上げた授業に対して、授業を行うことと授業内での ST の姿に私も授業実践に積極的な姿勢を今後も忘れてはいけないなと思いました。
- ・同じく FW を履修していた学生が授業をする際の、「先生」としての姿に私自身も刺激を受けました。教師の児童の前での姿や、言葉一言による児童の姿の変化に教師の言動の重さを改めて感じました。

・算数の授業の中で **T2** が発した発言で児童の様子が大きく変化して、児童同士の意見がつながっていき、全体で共有しながら進んでいく授業の雰囲気がより濃くなった時は驚いたとともに、児童の学び方の指導の重要性を深く理解することができました。児童対教員の対一ではなく、児童がお互いに学びあう姿勢を本時の一時間だけではなく普段の学校生活の積み重ねの中で指導し育てることが、児童の主体的な深い学びのために必要なのではないかと感じました。

・FW を終えて

私は大学 2 年の時に小学校に **AT** として授業を見たり一日児童と過ごしたことがありましたが、振り返ってみると実習前は授業を見る観点も分からずただ必死にメモをとったりしていた気がしています。しかし実習で自分が授業を行う立場になると、他の人の授業の何に着目して一時間を参観するのが自分にとって必要なかがだんだんわかるようになりました。実習の中では、他の人の授業からの学びと自分の実践の試行錯誤が並行して行われるため、毎日が必死だったように思います。また実習の中では、同じ授業を見た友達と感じたことをディスカッションできたことや、自分の授業を見た感想を担当教員や友人からいただけたことが大きな学びにつながったことの一つだと思います。様々な学校の授業研究会に友人と参加し、協議会で同じ授業を見た感想を友人や現職の先生方とお話できたことも学びになりました。私は実習も終わった 4 年で **FW** を履修したため、**FW** の中で参観する授業に対して、自分の中での視点は 2 年生の時よりは深く持っていたつもりでした。しかし **SV** として永池先生から教えていただいたことで、自分では気づけなかったことを知ることができ、より深く授業から学ぶことができました。また、授業後のディスカッションに自分なりの視点からくる考えや疑問を永池先生とお話したりできたことが大変深い学びになったと思っています。4 年になり、なかなか同じ授業について話し合う機会もなかった中でこのような機会をくださったことに本当に感謝しています。卒論など忙しくもありましたが **FW** を履修したことで今後授業を見る際に人一倍深く学ぶことができるという自信にもなりました。そして教師として自分が実践する際に **FW** を通して学んだことを生かしていきたいと強く思っています。

資料6. 堀内先生の授業参加レポート

① 松村さん授業感想

全体の感想なんですが、温かい人柄で、子ども達の言葉の受け止め方がとても素敵だなと思いました。子どもの発言や、つぶやきに対して、「とっても良い考えだと思います。」や、「みんなで相談したら、できたね。」と価値付けていた姿が良かったと思います。

◆時間配分

→問題把握に時間がかかり、一番考えさせたい所に時間がかけられなかった。

◆発問

→導入の発問で「これを見て気付いたことある？」と聞くと、子どもは「人に見える！」「手ははえてる！」と、教師が迫りたいこととはずれた発言が続いたので、つかませたい内容に迫る発問を考える。(並び方を考える時に大切なこと、本時のポイントに迫る発問も同様に子どもの発言からつなげられると良かった。)

◆指示

→問題を書くのか、グループで考えることは何か、画用紙の書き方など、指示を明確にすることで、子どもが迷わず、時間が短縮できた。

◆グループへの声掛け

→子どもの考えを見取りながら、声を掛けていることで、話し合いが活発になっていた。

◆次につながる言葉かけ

→「この内容は六年生で学習するよ。」と学びのつながりを意識させている。

② 石田先生の授業作りから学んだこと

◆みんなが分かる授業の徹底

→手があがらない時(分からない時)相談することの大切さを実感しました。また、徹底することが大切だと感じました。子ども達から、「分からないから相談したい」と言える学級づくりをしていきたいと思いました。

◆間違いを子ども同士で伝え合う関係づくり

→S君の間違いを友達が伝える場面がとても素敵でした！

普段子どものつぶやきから、授業を教師が進めてしまっていたが、子ども達同士で伝え合う時間をはっきりととり、全体で共有することが大切だと学びました。

◆問題把握の仕方

→問題から今日考えることを把握させることで、考えることが明確になっていました。把握のさせ方も、以前お話して頂いたことが、授業の中で見れたことで、よく分かりました。桃太郎の登場人物に注目させたり、絵で視覚的にイメージさせたり、問題を声に出して読んだりすることで、状況を理解できるんだなと思いました。

【実践例】横浜市立大岡小学校

横浜国立大学 教育学部
スーパーバイザー 竹田惇子

1. 実施校について

学校名 横浜市立大岡小学校
児童数 595 名
学級数 22 学級

2. ST として、実習した学生

4 年	西谷奈帆	心理科	(横浜市 小学校内定)
4 年	中村高子	家庭科	(神奈川県 小学校内定)
4 年	岩井絢子	家庭科	(横浜市 小学校内定)

3. 実習形態

<実習期間と回数>

2017 年 11 月 6 日～2018 年 2 月 26 日の原則として月曜日に実施（実施回数は合計 11 回）

<実習時間>

8 時 25 分～12 時 15 分の午前中を必修、午後は希望性とした。しかし、結果的には、午後も授業を参観し、15 時退出という形が通常であった。

<実習時程>

学級の時間（朝の会）

1 校時	所属学級で授業参観
2 校時	授業研究・・・参観し、記録をとる。
3 校時	授業討議・・・参観した授業について討議、SV からの指導
4 校時	所属学級で授業参観
昼食	持参した弁当を児童と食べる
昼休み	所属学級の児童と遊ぶなど
清掃	清掃指導
5 校時	授業参観
帰りの会	

4. 実習内容

(1) 所属学級で学級経営を学ぶ

- ① 経験年数が 5 年未満の担任の学級に所属し、登校から下校までの多くを過ごす。
- ② 授業の補佐、朝の会や帰りの会、清掃指導、休み時間は児童と遊ぶなど、児童指導を中心に学級経営について学ぶ。
- ③ 1 日の校時表を基に、気付きや考えたことをレポートにまとめ、提出する

<ST として、所属した学級>

西谷奈帆 1年1組 宇田川桃子教諭（教職3年目）
中村高子 2年1組 玉川智慧教諭（教職2年目）
岩井絢子 5年2組 門司麻里教諭（教職4年目）

(2) 様々な学年、教科の授業を参観して、授業でたいせつにすることを学ぶ

- ① 授業力のある教師の授業を参観し、授業記録をしっかりとる。
- ② 所属学級の担任の授業を ST 全員と SV で参観する。
- ③ 記録を基に授業討議を行う。
- ④ SV より指導を受ける。
- ⑤ 授業の概要と学んだことをレポートにまとめ、翌週提出する。

< 参観した学年・教科 >

6年 国語、理科、算数、総合
5年 図工、総合
4年 社会、総合
3年 体育 総合
2年 算数、国語、生活
1年 道德、音楽、生活
※他に、校長、栄養教諭より講話

(3) 所属学級で研究授業を行う

- ① 所属学級の担任や担当教諭、SV からの指導を受けて指導案を作成。
- ② 研究授業を実施。他の ST、SV とともに、物部教授、校長、教諭が参観。
- ③ 物部教授、SV と所属学級の担任教諭が出席して研究討議。

< 研究授業 2月5日 >

3校時	西谷奈帆	1年算数	「かたちづくり」
4校時	岩井絢子	5年家庭科	「寒い季節を快適に」
5校時	中村高子	2年国語	「ようすをあらわすことば」

※研究授業は1度だったが、事前、事後にも授業を行った。家庭科はFW終了後も行い、
単元4時間の授業をした。

1

5. 成果と課題

< 成 果 >

○3人の学生がともに4年生であり、教員採用試験にも合格していたため、4月からの教職を目指して、主体的、積極的に向かう姿勢が見られた。

○3年生の教育実習から間があるので、この時期のFWは教師としての自覚を高め、実践力につながると実感できた。

○所属学級を教職5年未満の教諭の学級にしたことで、学生が親近感と短い期間でこれだけの力を身につけていることへの尊敬をもつことができた。これは、4月から自分も頑張ろうという意欲につながったと思う。

○所属学級の担任についても、常に見られていることへの緊張感はあったと思うが、自己の実践力向上の機会ととらえ、積極的に向かう姿勢が見られた。

○実践校の協力を最大限いただいたことで、学生にとって非常に有意義なFWを実施できた。学校長

の理解、副校長の細やかな配慮、担当者である教務主任の綿密な計画とあたたかい心遣い、所属学級の担任の指導や支え、教員の授業に取り組む熱い姿勢、すべてが学生たちを支え、大きな力になった。

<課 題>

○曜日が決まっているので、そのままだと、いつも同じ教科になってしまう。計画的に実施できるよう、担当者等に依頼する必要がある。

○今回は4年生で、全員が春から教師という立場であったため、非常に意欲的で大きな進歩も見られた。他学年で実施する場合は、より細やかな計画や指導が必要となるだろう。

○学校の協力が不可欠であり、成否が大きくかわっているとみえる。しかし、多忙な学校現場に負担をかけていることは間違いない。学校の協力をいただくためには、さらに予算を含めた配慮が必要であると思う。

資料1：拠点小学校における初等教育 FW 研究実施予定表

授業参観の主な予定 (別表)

※全日5～6校時は自由参加とする

月/日	曜	対象	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	給食	昼休み	清掃	5校時	6校時	備考
1	11/13	月	西谷 中村 岩井 所属学級	6-3鈴木 国語	SVと 授業討議	所属学級 所属学年	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	校長講話	自由参観	
2	11/20	月	西谷 中村 岩井 所属学級	1-2今野 道徳	SVと 授業討議	所属学級 所属学年	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	自由参観	自由参観	
3	12/4	月	西谷 中村 岩井 所属学級	6-2益山 理科	SVと 授業討議	所属学級 所属学年	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	自由参観	自由参観	
4	12/11	月	西谷 中村 岩井 所属学級	6-1大金 算数	SVと 授業討議	所属学級 所属学年	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	自由参観	自由参観	
5	12/18	月	西谷 中村 岩井 所属学級	1-1山田 音楽	SVと 授業討議	所属学級 所属学年	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	自由参観	自由参観	
6	1/15	月	西谷 中村 岩井 所属学級	5-3日比野 図工	SVと 授業討議	所属学級 所属学年	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	自由参観	自由参観	
7	1/22	月	西谷 中村 岩井 所属学級	5-3紺野 理科	SVと 授業討議	所属学級 所属学年	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	自由参観		
8	1/25	木	西谷 中村 岩井 所属学級	佐久間 食育について	所属学級	1-1山田 3-1柴田 5-3日比野	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	2-3平野 4-2野崎 6-1大金	低学年協議 中学年協議	15:00～部会協議 16:40頃～全体会
9	2/5	月	西谷 中村 岩井 所属学級	避難訓練	3-2谷川 体育	SVと 授業討議	SVと授業討議 (授業実習について)			自由参観	自由参観	
10	2/6	火	西谷 中村 岩井 所属学級	所属学級	1-2今野	2-2平本 3-2谷川 5-1紺野	所属学級	児童理解 児童指導	所属学級	4-1岩藤 6-3鈴木	中学年協議 高学年協議	15:00～部会協議 16:40頃～全体会
11	2/26	月	西谷 中村 岩井 所属学級	4-2野崎 社会	SVと 授業討議	SVと 授業討議	SVと 授業討議	児童理解 児童指導	所属学級	自由参観	自由参観	

11月13日 月曜日 2 校時	
授業観察の視点 (学習課題を書く) 自分にとっていいので、ひらめきを書きまわす。	
授業内容・目的 6年3組 国語「やまなし」 「五月」には何がえがかれていたか	
学 習 活 動 の 実 際	
<p>教師と子どもの活動 (見取った事実)</p> <p>○ 教師の活動 ● 子どもの活動</p> <p>○ 明るいとき恐怖に感じる?</p> <p>① 「怖いよお父さん」と書いてあるから怖がっている</p> <p>↑</p> <p>② 何を怖がっているの?</p> <p>↑</p> <p>③ もしかしらいつか来る恐怖を感じている。</p> <p>↑ まだ起きていないけどもし起きたら...</p> <p>④ 目の前で起きたら怖い</p> <p>⑤ なんでカバの花びらが出てきて、光のあみが</p> <p>↑ 出てくるの?</p> <p>⑥ 光のあみが何を表しているのではなにかって</p> <p>言っているよね?</p> <p>⑦ 魚は何しているの?</p> <p>板書</p>	<p>観察・参観して気づいたこと・感じたこと</p> <p>○ 板書がY字で「登場人物」「出来事」「情景」の3つに分かれていてとてもわかりやすかった。シンキングツールの大切さを感じた。</p> <p>○ 児童主体だが、言語がそれることなく、児童の発言に文として別の児童がその話題に乗っかっていた。この進め方ができるのは、言語が「それ」の時、先生が修正しているから、教師が</p> <p>① イラストから読み取ったことを児童が言語を上げていたら、それ以上上げようとせず流していた。文章から読み取らなければ「よい国語」ならではないかと思った。</p> <p>→ 教師が「よい国語」だと評価しているから、児童は「よい国語」を目指している。</p>
指導者のコメント	
<p>左側は、大まか書きでとらえろといひです。例として「5月の場面で読みといたこと話合ひ」5月の情景描写から感じにこや考えにこは(情景描写は必ず必要)の入つたまじりやとらえ</p> <p>右側は、主眼と子どもの発言を記述する。「やまなし」や言葉遣いについての見方が変わって来ている。</p>	

子どもたちがどのような思いでその活動をしていたのか、教師はどのような意図を持っていたのか、自分なりに読みとり、思ったことを記録する。

(竹田)

授業観察の視点 (学習課題を書く)

授業内容・目的

算数 割合の比べ方を考えよう
「シュートが1番成功したのは何試合目?」

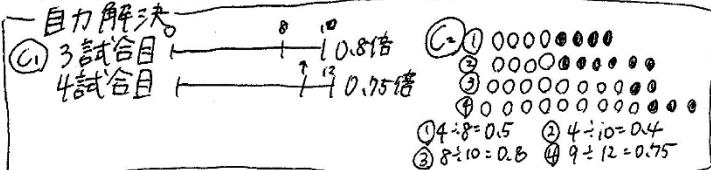
学習活動の実際

教師と子どもの活動 (見取った事実)

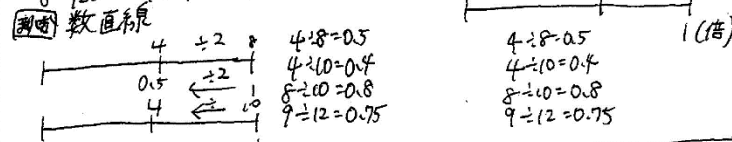
○ 教師の活動 ● 子どもの活動

結果見比べ方を考えよう

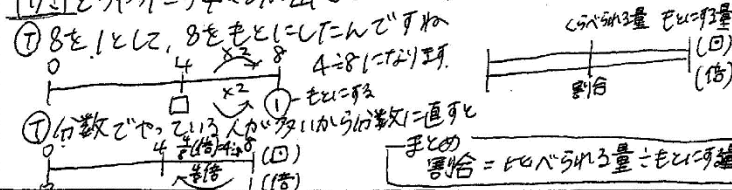
シュートが1番成功したのは何試合目ですか?



① $\frac{4}{8} = \frac{50}{100}$ ② $\frac{4}{10} = \frac{40}{100}$ ③ $\frac{8}{10} = \frac{80}{100}$ ④ $\frac{9}{12} = \frac{75}{100}$ ⑤ 8 を1と考える...



⑥ どうやって4と8が出てくるのですか?



指導者のコメント

授業記録やとちやうとやりました。みゆん、りょうに着眼して整理したことも、焦点化を図ることにつなげていました。算数はやはり繰り返し上げてもいい充実させようとしています。分数に比べて考え方は子どもの中に落ちていまして、線分図を使いこなすのもう一つ落ちていない感じでした。この話し合いをもつて、算数と理科の両方子どもたちがどのような思いでその活動をしていたのか、教師はどのような意図を持っていたのか、自分なりに読みとり、思ったことを記録する。

思いです。それからはい、と率直に出せよう。と、良からいって。両方とも記録は(かり)として

【実践例】横浜市立立野小学校

横浜国立大学 教育学部
スーパーバイザー 永池啓子

1. 研究の目的

教員の養成・研修一貫型の教育システムのあり方を「横浜スタンダード」に基づく日常的・継続的な教育実習プログラム「初等教育フィールドワーク研究」に参画する学生と若手教員による協働的・省察的な学びで実践的に検証する。

2. 研究の概要

(1) 依頼校 横浜市立立野小学校

(2) ST と SV

ST ; 恒藤瑞希 (4年生 英語専攻) 松村 颯 (3年生 英語専攻)

SV ; 永池啓子 (前横浜市立白幡小学校長)

(3) 研究日程と主な内容

ア 拠点校におけるフィールドワーク

平成 29 年 11 月 10 日 (金) ~ 平成 30 年 1 月 26 日 (金) 全 10 回程度

ねらい：小学校教師を目指す立場から、基本となる児童理解、教師の役割理解、学校の教育の教育活動全般の理解を図ることを主たる目的とする。中でも、教師の学習指導や生活指導場面、また、児童同士の学び合いやかかわり合いの場面等を実感的に参観することにより、座学ではなかなか学び得ない教育の姿を実感的に学ぶ

【研究発表会等視察等研究】

①平成 29 年 11 月 17 日 (金) 横浜市立白幡小学校 (午後から視察)

目的：「21 世紀グローバル社会に必要な豊かに学び合う力の育成」をテーマにした

授業実践の实地研により、具体的な子どもの学びに向かう姿への理解を深める。

②平成 29 年 11 月 24 日 (金) 横浜市立立野小学校 (全日)

目的：ST として継続して FW している学校で、教職員の一人として研究発表会にかかわることを通して、教師という仕事への視野を広げる。

③平成 29 年 12 月 1 日 (金) 横浜市立緑園東小学校 (午後から視察)

目的：「読解力向上を目指した読書活動と児童英語の近未来」への理解を深める。

イ アンダーナインによる「授業づくり研究会」

事前授業 (実態把握) 平成 30 年 1 月 26 日 (金) 2 校時・3 校時

5 年 1 組 野崎級 2 年 2 組 遠藤級 授業研究

授業づくり研究会 平成 30 年 2 月 19 日 (月) 5 校時・6 校時

5 年 1 組 野崎級 2 年 2 組 遠藤級 授業研究
研究協議会

事後授業 (ST 授業) 平成 30 年 3 月 9 日 (金) 3 校時

3 年 1 組堀内級 (授業者国大 ST 松村颯)

3 実践の具体的内容について

(1) アについて

【図—1】 一日の流れ：午前8時10分～給食指導終了時まで

実習校名 立野小									
① 打合せ		② 所属学級参観		④ 指定授業参観		⑤ ST と SV（活動の振り返り）			
回数	月曜日	朝の会	1	2	3	4	5	6	放課後
5	12月8日 金曜日	5年2組	家庭科 5年2組	跳び箱運動 体育館(4-1)	社会 6年2組	話し合い 和室			
6	12月15日 金曜日	5年2組	5年2組	国際教室 スマイルルーム	外国語活動 3年3組	話し合い 和室			
7	12月22日 金曜日	5年2組	5年2組	個別支援 個別支援学級	理科 6年1組	話し合い 和室			

① 登校時

- ・職員室に挨拶した後、控室（会議室）に寄って本日の活動を確認する。
- ・打合せ(確認等)が早く終了した場合は、朝の活動に参加する。

② 所属学級の授業観察と授業補助

- ・「横浜スタンダード」を参考に、課題を明確にして臨む。
(自分が指導する立場だったら、また、学ぶ立場だったらと考えながら観察)
- ・観察記録を取るとともに、担任の了解のもとで児童の支援を行う。
※児童や教師の「よさ」を見取る力を付ける・・・「良さ」を見取り、人間を共感的に受け止められる力は、教育者として最も大切な要素。

③ 「中休み」と「給食時間」

- ・児童理解の時間の一つとして、授業時間では見えない児童の一面をとらえる。
- ・給食時は、配膳等の補助（白衣・エプロン等を用意） ※共に楽しむ心を大切にする。

④ 指定授業参観

- ・個々に観察記録を取る。・・・ワークシート様式は自由
- ・教師や児童の活動（教師の発問、児童の発言やつぶやき、児童同士のかかわり合い全体の雰囲気等）を時間の経過に合わせて記録する。（個人を限定し観察することも可）
※話し合いの際の資料(発言の根拠)となるので、丁寧に記録

⑤ 活動の振り返り

- ・指定授業参観の授業をもとに話し合う。
- ・(時間にゆとりがある場合) 所属学級での出来事等についても話し合う。
- ・特に心に残ったこと等の紹介
※その日のうちに解決(理解)しておきたいことは、話題として出す。
自分で考えたり、調べたりしたい課題をもち、自主的に活動することが重要

⑥ 昼休み以降については、個々担任と相談する。

(2) イについて

初等教育 FW 研究に構築される学生と若手教員による協働的・省察的な学びの実践研究

【概要】大学教員（横浜国大連絡教員：石田）と退職校長（SV；永池）等をサポート役にアンダーナイン（大学生 4 年＋若手教育 5 年目まで）でチームを編成し、算数科を通して、主体的な省察並びに協働的な学びの場を設定し、養成と研修を一貫する、学び合い・高め合うコミュニティの開発と授業実践による考察を行う。

- ① 事前授業；平成 30 年 1 月 26 日（金）2 校時・3 校時
2 年 2 組 遠藤級 单元名「長さをはかろう」
5 年 1 組 野崎級 单元名「百分率とグラフ～比べ方を考えよう（2）」
- ② 授業づくり研究会；平成 30 年 2 月 19 日（月）13 時～17 時
2 年 2 組 遠藤級 单元名「図を使って考えよう」
5 年 1 組 野崎級 单元名「百分率とグラフ～比べ方を考えよう（2）」

【参加者】（横浜国立大学）杉山久仁子教育学部長、物部博文、海老原修、石田淳一、相模聖利
SV:永池啓子 ST:3 年松村颯 4 年恒藤瑞希
（文部科学省）初等中等教育局教職員課研修支援係 専門職 大岸正樹氏
教員免許企画更新係長 後藤成美氏
改革推進係 松岡洋子氏
企画係 永井美季氏
（横浜市立立野小学校）2 年遠藤恭平 5 年野崎正敏
メンターチーム及び ST 担当教諭 他 10 名
（他校派遣：SV）佐藤康男

【当日の流れ】

13：00	学部長挨拶、事業（本学プロジェクト）概要説明；物部先生・石田先生
13：45	5 時間目 2 年 2 組 遠藤恭平級 授業研究
14：30	6 時間目 5 年 1 組 野崎正敏級 授業研究
15：30	授業づくり研究会 進行：永池（SV）

- (1) 横浜国立大学学部長挨拶 杉山久仁子学部長
- (2) 文部科学省挨拶 大岸正樹氏
- (3) 学校長挨拶 石橋孝重校長
- (4) 研究協議 アンダーナイン：立野小メンター・横浜国立大学 ST
- (5) 指導講評 石田淳一

16：45 終了

- ③ ST による事後授業 平成 30 年 3 月 9 日（金）2 校時
3 年 1 組堀内級 授業者；ST 松村颯
算数の取り立て指導

4 成果と課題

(1) アについて

横浜市教職員年齢構成の現況は、20 代後半から 30 代が最も多く、経験年数も 10 年未満が半

数を占める。また、40代半ばから後半の中間管理職の層が底をつく厳しい状況がある。また、採用10年未満の人たちが産休・育休の時期を迎えていて、学校現場は臨任・非常勤が、各校5人～6人は配置されている課題を抱えている。

そのような中、立野小におけるSTの配置は、所属学級の指導力のある教員に付けることで、3か月後には初任者として児童の前に立つSTには実践的な力を身に付けてもらうこと、また、ST経験が2回目で教育実習も終えている学生にも同様、力のある教員の学級に所属させることを通して、日常の優れた学級づくりへの取組や授業に触れることをねらいとした。

ST二名の報告（後に添付）からは、例えば、評価について「何をみるのか」「どのようにみるのか」等の観察の視点が明確になるとともに、児童理解への視野が広がっていることや自分が受けてきた授業（経験知）との違いを強く感じ取っており、このフィールドワークを通しての学びは、現場に出てから直結する強い力になると実感していることがうかがえた。

(2) イについて

前述の例にもれず、立野小も20代・30代の若手が教職員の大半を占め、40代以降のミドルリーダー的な層が薄い。そのような中、若手教員による自主的な授業研究は日常の中で頻繁に行われており、教職員の学びへの前向きな姿勢は、本市における有数の研究校ならではの風土を有している。只、メンターから上がる疑問や課題に対して的確な指導ができる経験層が少ないという実態の中で、アンダーナイン及び大学教員、SVのサポートによる継続的な働きかけと「授業づくり研究会」は大きな成果があった。3点についてその理由を挙げる。

一点目は、今回授業提案をした二人の教諭（臨任と採用3年目）は事前授業行い石田教授によって授業への課題を明らかにしながら当日の指導案づくりに向けての助言も受けられた。学年主任を中心として学年をあげ先行授業等で若手教員をサポートし、授業の質を高めていった。つまり、メンターのみならず学年協力体制の取組でチーム力が高まったことが窺えた。

二点目は、授業者への継続的なサポートにより、授業改善の視点が焦点化されることで、課題が明確化され、メンターが十分な課題把握の上で石田教授からの的確な指導を受けられた。

三点目は、ST二名が、教師という仕事について机上の理解にとどまらず、教師が一丸となつて切磋琢磨し授業づくりに挑んでいることや更に強固なコミュニティを形成していく過程について、継続的な学校へのかかわりを通して追体験できたことが挙げられる。



各班の児童の説明の様子



問題解決に向かう児童の学び合い

初等教育フィールワーク研究レポート

横浜国立大学教育人間科学部 3 年
松村 楓

私は 2017 年秋学期から、横浜市立立野小学校にて初等教育 FW 研究に参加した。本レポートでは、この半年で得た学びと、昨年 6 月に行われた小学校教育実習での経験を比較しながら、私の「立野小学校での ST(Students Teacher)としての成長」について述べていく。

三年次の実習では、実習先の先生方の授業の真似をして授業を成り立たせることにばかり意識が向いていた。授業のめあてや活動については、(もちろんその時点でできる限りの授業をしたつもりだが)どうしても二の次になったり、意識できない授業をしたりすることが多々あった。そのため今回の FW 研究では、授業の目標と授業で行う活動について、より深く考えるようにした。理科で実験を行う際には、その実験が何を明らかにする実験なのかを児童にはっきり理解させること、体育の授業を行う際には、運動の出来不出来ではなく、自分の能力を見極めて、正しく目標設定と解決方法を考えることが大切なのだと学んだ。授業のめあてを、「子どもたちが何をできるようになるか」という具体的な形で考えることができるようになった。

また授業の参観の方法も変化した。以前は教室の後方で先生の様子を見ているだけであったが、それだと児童の表情が見られないと SV (Super visor) の永池先生に指摘していただいた。それからは、教室の側方に立って児童の様子を見たり、児童たちの中に入って積極的に介入したりするようになった。実習時に授業の参観をする場合は、先生の動きを見るのはもちろん、必要以上に授業に入って児童の邪魔をしないようにしていた。しかし、もっと授業に入って子どもたちと関わった方がいいと、石田先生にアドバイスを頂いたときに ST の役割を改めて考えることになった。Student Teacher の役割・仕事は、私たちは授業に参加し、児童と関わることで学びを得ることだ。授業を見て、メモを取るだけでは分らない、「実践的な学び」を得ることができるのが、ST なのだと考えるようになった。(もちろん、授業を見てメモを取ることも大事だが、そこで分かったことを自分も児童とのかかわりの中で実践することも大切だと気がついた。)

第三に、様々な児童と関わることで自分の中の知見が広がった。実習ではどうしても自分の所属学級・所属学年の児童たちと関わる機会が多いため、なかなか他の学年の授業を見に行くことが無かった。そのため今回の FW では、特定の学年だけでなく 1 年生から 6 年生まで様々な授業を参観させていただいた。また個別支援級の児童や外国につながる子どもたちと多く関わる機会を頂いた。中には個々の児童の能力や発達段階に合わせて行われる授業もあり、私がそれまで抱いていた授業観(全員が同じことに取り組み、同じような活動をする授業)を覆されることになった。特に私が FW を行わせていただいている立野小学校は、教室と廊下を区切る壁が一切存在しないため、普通の学校では行うことができないような授業やスペースの活用が可能になる。またその方法も先生の個性によって千差万別であるため、非常に勉強になった。

今回の初等教育 FW 研究は、自分にとって二回目になる。二年次に行った FW 研究、三年次に行った小学校教育実習と合わせて、授業や児童とのかかわりの中で「何を見るか」「どのように見るか」という視点が増えた(あるいはより深く見るための視点を知ることができた)と感じている。四年次でも引き続き立野小学校にお世話になるので、今回の FW で得た学びをもとに更に学びを深めていきたいと考えている。

初等教育フィールワーク研究レポート

横浜国立大学教育人間科学部 4 年
恒藤瑞希

私は 4 月から小学校教員として働く身として、大学 3 年次に教育実習を終えてからも現場の様子を知ったり、学んだりしたいと感じ FW を履修した。

初めて立野小学校に伺った際には、オープンな教室環境や掲示の多さに驚いたとともに児童の主体

的に学ぶ姿が印象に残った。授業を見ていく中で、まず教室環境の重要性を再確認した。既習事項が視覚的に認識できる掲示がとて多く、児童が既習と本時の授業とのつながりを感じやすいと思った。それにより本時の目標をより深く理解しながら授業に参加したり意欲的に活動できたりすることにもつながると思った。また、授業の目的に応じた机の配置や教師の立ち位置を変えるなどの工夫の重要性も学んだ。話し合う時間なのか、一人で集中する時間なのかを環境によって気づかせたり、意識させたりすることができていて、そのためには教員が授業の軸を明確に持っていることや、その目的に合わせた配慮をする力が不可欠だと思った。授業内においては教師が介入すべき場面と児童の自主性を引き出す場面の見極めのむずかしさも感じた。児童の考えや意見を引き出したり高めたりするためには、学級づくりや教師の授業準備など授業の中だけでは見えないものがとても重要になってくると思う。特に学級づくりは、児童の学校生活の基盤でありすべてに関係してくるもので、一日で作るものではなく日々の積み重ねの中で創り上げるため教師との信頼関係が本当に大切だと改めて思った。一日を通して参観させていただく中で、教師が常に児童の様子をよく見ている様子や児童とのコミュニケーションを大事にしている姿を拝見し、児童と教師の信頼関係や児童同士の交友関係のよさが授業や学校生活での学びを濃くしていくものだと思えた。

私はこの FW の中でも特に印象に残った授業の一つとして理科の実験がある。実験を行う前に今まで学んだことの確認をした上で、それを踏まえてこれから行う実験の目的、その予想を児童と共有していたことや実験後に結果と考察を意識的に区別して書かせていたことが私にとってはとても新鮮だった。児童が積極的に予想を考えたりその予想を話し合いながら深めたりしてから実験することで、実験の意味を理解した児童が学ぶ楽しさを本当に感じているように見えた。学びのある楽しさを感じた児童の姿はとても意欲的で、児童の主体的協同的な深い学びとはこういう姿なのではないかと思った。実験後も、結果と考察をしっかりと区別することの重要性を今まで深く考えたことはなかったが、事実と意見の区別というものは今後児童が現代の情報社会に出てからも必要になる力だからこそ重要なのだと教えていただき、児童の今だけでなくその先の人生の基盤を築いている小学校教育の深さを改めて感じた。

数か月という短い期間だったが、実際に現場から得るものはとても多く大変勉強になった。同じ授業を見た ST(学生)そして SV(校長先生)とディスカッションできたことで自分では気づけなかった視点を知ったりそこから学んだりすることができたことが大変学びになった。今の私が教員になってから生かせる力は自分が受けてきた授業、教育実習、そして他の先生方の授業を参観して得た知見なのではないかと思っている。その中で今回 FW を履修し学んだことは現場に出てから直結する強い力になると感じた。また、参観させていただく中で自分が受けた授業との違いも多く感じ、これから教師として働くうえで、常に他の先生方から学ぶ姿勢や目の前の児童に合わせた指導の心掛けというものを大事にしていきたいと強く思った。学んだことを今後実践して活かしていきたい。

【実践例】横浜市立西前小学校

横浜国立大学 教育学部
スーパーバイザー 佐藤康男

1. 活動の成果

- 参加者は4年生1名だけであったので、研究討議に十分な時間をかけることができ、話し合いが深まった。
- 西前小学校では固定したクラスに配属されるのではなく、当日の朝に、その日に参観するクラスを指示してもらう方式である。どの学年もまんべんなく参観させてもらうことができ、学年の子どもたちの成長段階を知ることができた。
- 経験年数の浅い教員が増えている横浜市内の小学校としては、西前小学校は比較的経験がある教員がいるので、深まりのある授業を参観することが多かった。
- 参観する学年も教科も様々で、今後教員として教壇に立つことになった場合の参考にできる内容が多かった。また、4年生の校外学習にも同行し、実際に道路を集団で歩くときの指導の注意点などを知ることができたのは良かった。
- 今回はほぼ全ての教科を参観できて良かった。個別支援学級も参観でき、個への対応の大切さを学ぶことができた。
- 1校時から3校時まで授業を参観し、4校時には保健相談室を借りて、じっくりと学生との研究討議を行うことができた。
- 参観する際には、前半は事前にスーパーバイザーが参観の視点を「教育実習ノート 横浜スタンダード準拠」から抜き出して提示し、そこを重点的に見るようにし、後半は、学生が自分なりの視点で参観するように指導したので、参観に深まりが見られた。
- 学生は、自分の意見を率直に出し、毎回の授業が今後の教職への意欲付けになった。西前小学校の先生の中には授業の流れも内容もとてもすばらしく、また、個々の子どもへの対応が良くできている先生もいて、教育の原点を見ることができたのは良い刺激になり、また良い環境で学ぶことができた。
- 午後は、学生の時間がある時は学校に残ってアシスタントティーチャーとして活動を続けることができ、実践的な学びをすることができた。
- 毎回、保健相談室を控え室に使用させていただき、落ち着いた環境で話し合いの時間を持つことができた。また、用務員さんが毎回温かいお茶の準備をしてくれていたのがありがたかった。
- 給食室の改修工事が進んでいたが、スーパーバイザーと学生も職員と一緒に弁当の配食を頼んで、職員室で級外の先生方と話をしながら食事ができ、学校の雰囲気を味わうことができた。

2. 見せていただいた授業

1回目の視点 話し方・聞き方・指名の仕方	1校時	5年2組	社会	自動車作りにはげむ人々
	2校時	1年	生活	なかよし交流会
	3校時	4年2組	算数	およその数
2回目の視点 板書・チョーク・ノート指導	1校時	5年3組	算数	比べ方を考えよう
	2校時	2年2組	体育	リレー遊び
	3校時	3年1組	社会	店で働く人と仕事
3回目の視点 教材・教具の活用・利用	1校時	6年1組	図工	わたしたちの手から生まれる世界
	2校時	4年1組	外国語	お店を開こう 買い物を楽しもう
	3校時	1年1組	体育	ボールけり遊び
4回目の視点 授業時間の有効活用	1校時	6年3組	国語	表現を選ぶ
	2校時	1年3組	算数	どちらがおいしい

用	3校時	2年1組	算数	かけ算
5回目の視点 個への支援	1校時	4年3組	道徳	生命の尊さ
	2校時	2年3組	図工	交流会に向けメダルを作ろう
	3校時	個別級	生活	誕生会をしよう
6回目の視点 教師と児童とのか かわり	1校時	1年2組	体育	ボールでなかよしの会
	2校時	5年1組	算数	四角形と三角形の面積
	3校時	3年2組	算数	円：適応問題を通して学習の定着を図る

7回目 西前小学校でインフルエンザが流行し、急遽中止になった。

8回目の視点 マナー・約束	1校時	5年	国語	書き初め（体育館で席書会）
	2校時	6年2組	理科	水溶液の性質
	3校時	1年2組	国語	ともだちにきいてみよう
9回目の視点 安全教育の理解	1校時	1年1組	生活	おまつりの準備をしよう
	2校時	4年	社会	西消防署見学付き添い
	3校時	4年	社会	西消防署見学付き添い
10回目の視点 公正な教室風土の 構築	1校時	3年1組	算数	□を使った式
	2校時	5年2組	音楽	威風堂々・校歌の練習をしよう
	3校時	1年1組	国語	これはなんでしょう

3. 若手教員の育成と教員養成という観点で

西前小学校にも、他の学校と同様に経験年数が浅い教員が増えてきている。今回は、スーパーバイザーができるだけ経験年数の浅い教員へのアドバイスをしようと試みた。

給食室の改修工事のため西前小学校では子どもたちが弁当を持参している。給食の準備に時間がかからないので、授業を提供してくれた先生に保健相談室に来てもらい、その日の授業についてアドバイスを行うことがあった。しかし、担任が教室を空けてしまうので、児童の安全管理の点では不安があった。

また、水曜日は市内・区内の研究会の日が設定されていて、子どもたちを一斉に下校させた後は教員も他の学校に出かけるため、なかなか話し合う時間が持てなかった。

そのため、スーパーバイザーが授業直後の休み時間に教室で少しでもアドバイスをしたり、後日学生が書いたレポートの研究討議の中に、スーパーバイザーからのアドバイスがあることを確認し、毎回授業をしてくれた教員にコピーを配布したりした。

また、スーパーバイザーが授業後に、その授業に関わる今後使えそうな手持ちの資料を提供することもあった。

4. 今後の課題

- ・ 学校事情でクラスに配属はされなかったもので、子どもたちとのつながりという点がやや弱かった。クラスに配属されていたら休み時間に子どもたちと一緒に遊ぶこともできたと思う。
- ・ 若手教員と学生との交流という点においても、時間的な制約があり、特に経験年数の浅い教員は休み時間であっても次の授業の準備であわただしく動いているので、声をかけにくかった。
- ・ クラスが固定していないので、学生がどこかのクラスに入って急に授業をすることは、それまでの指導計画などを理解する時間が無いので不可能であった。
- ・ 今回の学生は理科を専攻しているが、そのために理科の授業を見せて欲しいと頼むことは難しかったので、1時間だけしか見るができなかった。学生は、とても残念そうだった。

- ・ 授業を観察するためには、簡単な指導案があると良いのだが、ふだんの授業を見せて欲しいとお願いしているので、指導案までの準備は依頼することは不可能であった。
- ・ 現行の「横浜スタンダード」の内容がとて多いので、今後はフィールドワークに活用できるようにスリム化したものが必要である。

5. 学生のレポートの例

2017年1月10日（水） 初等FW レポート

課題	マナー・約束	
時間・学級	活動	気づき
1 時間目 5 年生 丸谷先生 小野島先生 池田先生 鈴木先生 国語	書き初め (席書会)	<p>1 時間目は、5 年生 丸谷先生・小野島先生・池田先生・鈴木先生で書き初めの授業であった。</p> <p>本時では、先生方が順番にお話をされていた。その際に、今回の「美しい空」という文字を書く上で、どこが難しかったかや、何の字は書き易かったかなどを子ども達に聞きながら、それぞれの文字を書く上での注意事項、バランスよく書くために等間隔にすること、平仮名の書き方、元気に太く大きく書くことなどを説明されていた。また、習字セットの置き方や新聞紙のしき方、書き初めをするための体型移動、本時の流れや諸注意などを、図や文字で書かれた画用紙を使って説明されていた。そのため本時ではマナー・約束が多くあったが、子ども達が書き初めをしている間に、先生方が全体を回って、それら一つひとつがきちんと守られるよう指導されていた。</p> <p>また書き初めの際は和のテイストに合った曲を流していた。それにより雰囲気を作って子ども達に集中させるように工夫しており、興味深かった。</p>
2 時間目 6 年 2 組 谷口先生 理科	水溶液の 性質	<p>2 時間目は、6 年 2 組 谷口先生で理科の授業であった。</p> <p>本時では、A～F の 6 つの不明な水溶液がそれぞれ何の水溶液かを調べる授業で、前回までに行った実験の班毎の結果と予想をもとに考えていく内容であった。</p> <p>黒板には、「観察」・「実験」・「結果」・「分かったこと」・「考えたこと」と書かれたマグネットがあり、それらを用いて板書をしていたことから、板書の仕方にルールや約束などがあるのかと考えた。また、班毎に発表する際、声が小さかったり座ったまま発表し始めたりする子どもに対して「座ったままだと聞こえ辛いから立って（大きい声で）喋ろう」などというアドバイスをされており、それにより授業中の発表の仕方におけるルール作りの徹底につながり、それらがマナーや約束につながるのだと感じた。</p> <p>また、マナー・約束ではないが、本時の中で全ての班で共通していた予想内容（B の水溶液は炭酸水、C の水溶液はアンモニア水という予想）に注目し、先生は、1 回の確かめ実験で B が絶対に炭酸水だと分かるためにはどうしたらよいかを子ども達に考えさせるようにしていた。その際、「そもそも水溶液とはどのようなものだったか→ものが溶けている水溶液→それぞれの液体は何かしら溶けている→食塩水は食塩（固体）が、炭酸水は二酸化炭素（気体）が溶けているのでは→仮に二酸化炭素が溶けているなら、炭酸水には石灰水を入れれば反応して白く濁るため、B が炭酸水かを確かめることができるのでは→その確かめるための実験方法について」という順序で子ども達に聞いたり考えを引き出したりして、根拠をもとに学習を進めようとする</p>

		<p>る展開がとても勉強になった。私自身大学で理科を専攻しているということもあり、その後の授業の展開や続きなども気になった。そのため、機会があれば進んで見学、勉強をさせていただけたらと感じた。</p>
<p>3 時間目 1 年 2 組 近藤先生 国語</p>	<p>ともだちに きいてみよう</p>	<p>3 時間目は、1 年 2 組 近藤先生で国語の授業であった。</p> <p>本時では、「ともだちに、きいてみよう」というインタビュー形式の授業であった。</p> <p>板書後、先生が子どもを一人指名してインタビューの演示をしてみせ、その後子ども達に「一番初めはどんな風に始めていたかな、どんなことを聞いていたかな（いつ・どこで・なにを・だれと・どのくらい）、その際先生は何をしていたかな（メモをとる）」というような質問をしながら確認し、子ども達がどんな風にインタビューをすれば良いのかを理解できるように説明されていた。その際メモは箇条書きで書いて工夫していること、気になったことがあれば色々な質問をしても良いこと、発表の仕方なども詳しく説明されており、これらの内容が今回のマナー・約束として機能するのだと考えた。</p> <p>演示の際は子ども達と一緒に「スリー・ツー・ワン・アクション」・「カット」などと、声を揃えて言ってから演示を始めており、かけ声を決めることも授業を楽しくする工夫の一つであり、クラスの雰囲気づくりにつながるのだと感じた。また、似たようなかけ声が大学の部活やサークルなどでもあるため、そうした所からアイデアを得たのだろうかと考えたり気になったりした。</p>
<p>4 時 間 目 全体討議</p>		<p>4 時間目の話し合いを通して学んだことを以下にまとめる。</p> <p>《1 時間目》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・書き上げたものを集めずに、そのまま授業時間内に一人ひとり掲示させるようにすることで、後で掲示し直す必要がなくなり効率的になること。他の子の作品の鑑賞時間があっても良いこと。 ・一文字二文字書いた後に立ち上がって上から全体のバランスを見たり、正しい姿勢で書かせたりする指導によって、よりよい書き初め活動につながる。 ・左利きの子への配慮など、違うケースの子への配慮の大切さ。 ・書き初めの完成形があるとイメージし易いこと。 <p>《2 時間目》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業中のルール作りやその徹底が授業を作る上での基礎となること。 ・実験をする時は机の上は綺麗にするという行動が素早くできており、そうした日頃の積み重ねが習慣となりマナー・約束につながっていくこと。 ・実験方法を子ども達自身で考えていくような、質問の仕方や引き出す力が必要なこと。 ・子どもは他の班と自分達の班とで違う意見が出た場合、自分達が間違えているのではないかと不安になり、自分達の班の発表時にその場で意見を変えてしまうことがある。そのため、意見は間違えても良いのだということや、大事なものは結果をもとに述べ、間違えた場合は何故そうなったのかを考え、正しく理解し直し次に活かしていくことだという認識をクラスですること、子どもの活発な意見交換や話し合いにつながると考えられること。 <p>《3 時間目》</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ・子どもをやる気にさせる上で小道具を用意するといった工夫も一つの方法であること。 ・今日何をするのか、それはどのように行うのかといった方法がわかるような授業構成をしたり示してあげたりすることが大切だということ。 ・クラスの体型;席に座らせたままではなく、声が聞きやすいようにインタビューの周りに子ども達を集めて授業を行う方法もあること。 <p>今回も沢山の学びがあった。毎回様々な授業を見させてくださる西前小学校の先生方や子ども達と、沢山の学びや発見、アドバイスをしてくださる佐藤先生等に感謝するとともに、私自身もまた学んだことを身につけ活かせるように努力していきたい。</p>
指導者のコメント		<p>今回は「マナー・約束」を視点に授業観察を行いました。</p> <p>5年生の席書会では、学年の子どもたちが体育館に全員集まっているのにもかかわらず、とても静かに行動できていたことが、日頃の先生方の指導がすばらしいのだと感じさせられました。書写を担当する鈴木先生はもちろんのこと、他の担任の先生方が一人ひとりの子どもに積極的に声をかけて指導している姿が見られました。和楽器の音楽が流れて正月の雰囲気盛り上げていました。また、片付けの用意などそれぞれの先生方の役割分担ができていたので、事前の相談がしっかりできていたことを感じさせました。</p> <p>6年生の理科では、水溶液の正体を探し出そうという内容でした。冬休み前の授業を思い出させるのは大変だったと思います。それでも子どもたちは今まで学んだ内容から炭酸水であるという証拠を見つけようとしていました。ゴム管を通して最初に出てくるのは空気だからしばらく置いてからという取り扱いなど、ていねいな指導だったと思います。実験をしようとなった時に、子どもたちが素早く机の上の学習用具を片付けていました。普段からの約束が守られていることを感じました。</p> <p>1年生の国語では、「マナー・約束」がいくつも見られました。低学年の頃から授業中の約束事が確実に指導されていることを感じて、この子どもたちが年々成長して行くに従ってそれぞれの学年に応じた「マナー・約束」を学び取っていくことだろうと感じました。最初の質問で「冬休みにいちばん楽しかったことは何か。」と聞いていました。子どもたちはたくさん話したいことがあるのですが、この「いちばん」という言葉で、話すことを短くまとめようとしていました。また、手作りのマイクでインタビューをすることによって子どもの発表する意欲を高めていたと思います。どの子も笑顔で授業に参加できていたのが良かったと思います。</p>

【実践例】横浜市立稲荷台小学校

横浜国立大学 教育学部
スーパーバイザー 斎藤親夫

今回も昨年度に引き続き横浜市立稲荷台小学校で、数学科 3 年の学生 3 名が参加し、毎週月曜日の午前中(朝会、朝の会、1 校時～4 校時)に実施することができた。今年度も実習校の受け入れ体制がしっかりと整っており、また、学生の取り組み方にも積極性がみられ、例年になく充実したフィールドワークを行うことができた。

特に、拠点校では校長先生をはじめ、副校長先生、先生方が今年度のフィールドワークの目的や実施方法などを理解され、その実現に向けての取り組みに大変協力的であり、学生にとっても大きな成果を得ることができたと考える。

10 回という限られた回数の中で、学生と若手教員による協働的・省察的な学びを実践していくために、初任者の教員の授業観察の時間やメンターチームによる研究授業を参観する機会や、初任者と学生との話し合いをする時間を設けることができたことには大きな意味があったと思う。また、5 年未満の先生方の多くの授業を毎回観察することができ、授業の楽しさや面白さ、そして難しさなどを身をもって体験するとともに、それぞれの先生方の自分の学級づくりにかける熱い思いや願いなども肌で感じ取ることができたようだ。また、毎回、経験豊富な先輩の先生方の質の高い模範的な授業を、各教科、道徳、特別活動等にわたって観察することができ、学生一人一人が求めている授業や学級経営などのイメージを自分なりに思い描くことができたようだ。

I. 若手教員とのかかわり

稲荷台小学校には、初任者が 1 名、2 年目が 2 名、5 年目が 2 名がメンターチームを構成し、主に授業研究を通して若手教員の育成に取り組んでいるようです。これら若手の先生方の授業を可能な限り観察するとともに、初任者の先生の話聞く機会を設けたり、初任者の算数の研究授業を参観したりすることができた。また短時間ではあるが休み時間などを通して授業や学級経営などについて話を聞くことができた。

1. 若手教員の授業の観察

校長先生にお願いし、毎回可能な限り 5 年未満の経験の浅い先生方の授業観察に取り組んだ。若手教員である 2 年担任の先生(初任者)の朝の会、算数、国語の授業、3 年担任の先生(2 年目)の朝の会、理科、国語の授業、4 年担任の先生(5 年目)の朝の会、国語、算数の授業、5 年担任の先生(5 年目)朝の会、理科、算数の授業、そして個別支援学級の先生(2 年目)の朝の会、図画工作の授業を観察した。

各先生方の朝の会や授業等を観察する中で、朝の会では各担任が学級の児童の実態を活かしながら工夫した内容で行い、一人一人の児童が意欲をもってその日をスタートできるよう心がけていたことを知ることができた。特に健康観察の仕方や出欠席の取り方、担任の話す内容などに、学級によって違いがあることに驚きを感じていたようだ。また、朝の会では決して怒ったり叱ったりすることなく、いつも笑顔で子どもたちと相対していたことが印象的であったようだ。

また、若手の先生方も各教科等の授業において、問題解決的な学習を積極的に取り入れ、主体的・対話的な学び合いができている実態を知ることができた。

今回のフィールドワークでも、可能な限り若手教員の数多くの教科等の授業を観察し、授業の展開の仕方、発問の仕方、板書の仕方、また、机間指導などを具に観察し、それらを通して分かったことや考えたこと、学んだことなどを整理してレポートにまとめることができた。

【学生のレポートより抜粋】

・学年の発達段階によって指導方法を変えるのは、さらに児童の能力を伸ばすうえで重要だと感

じたし、同時にむずかしいとも感じた。授業だけでなく、朝の会でも健康観察や給食・清掃の分担役割を見ても全く違うものになっていて、教師になったら参考にしたいと思った。

- ・稲荷台小学校では、問題解決型の授業が多く取り入れられていて、これから教師になりたい身として、真似したいものばかりであった。学習問題があって、それを皮切りに児童たちが問題に取り組み、児童たちの意見で授業が進んでいた。そして最後に必ず「振り返り」をして、自分の中に知識や自他の意見を定着できるようにしていた。

2. 初任者の研究授業の観察

フィールドワークの最終日の日に校内の初任者研修で、初任者の研究授業（算数）が行われ、校内の多くの先生方も参加する中で、学生も一緒に授業を参観する機会をもつことができた。前もって略案が学生にも配布され、指導案と学習の流れを突き合わせながら発問や板書、また、机間指導の仕方などを熱心に観察していた。

【学生のレポートより抜粋】

- ・2年生で算数のスキルを解くという個人で取り組む時に、あれほどまでに静かにできるのは、学級経営がしっかりできているからではないかと思いました。児童も先生に質問しやすい雰囲気、私が初任でここまでできるか少し不安になるくらいでした。
- ・前で児童が話をしていたり解いたりしているときは、しっかり児童のことを見て発表を聞くべきだと思いました。先生が話を聞く姿勢を持つことで、児童も真似してしっかりと聞く姿勢が取れるのかなと思いました。

3. 初任者と学生との話し合い

校長先生にお願いして、4校時に1時間ほど初任の先生と学生が話し合うことのできる時間を設定してもらった。

学生からは限られた時間の中で、「どんな学級にしたいと思っているのか」「教師として大切にしていること」「大学生の今のうちにやっておいたほうがいいと思うこと」「教師として大切にしていること」また、「不安に思っていることはないか」など、多岐にわたる質問が出されたが、初任者の先生はその質問に一つ一つ丁寧に答えられていた。

教師を目指している学生にとって、今抱えている不安や疑問を払拭することができ、教師への思いがさらに強くなったようだ。

【学生のレポートより抜粋】

- ・先生が常に学ぶ姿勢を大切にしていることがわかりました。「こうしたい」という理想も大切ですが、それ以上に「目の前の子どもたちには何が必要か、そのために今は何ができるか」という現実をしっかりと考える必要があると感じました。
- ・授業の重要性も改めて感じました。経験が少ないとその他のもので補うことにはなるものの、最終的には授業の中で子どもたちとの関係性を築いていけるようになるのが理想だということもわかりました。
- ・「子どもたちが何か一つでも楽しかったと思って帰ってほしい」と私もそう思います。「これをするのが楽しかった。また明日やりたい。また明日学校に来るのが楽しみ」そんな明るい毎日を子どもたち一人一人に送れるよう、私も何か力になりたいなと思います。

4. 学校長による指導

1時間ほど校長室で3名の学生に、先生になる前に身に付けてほしいことや、学生が今思い悩んでいること、心配していることなどに丁寧に答えてくれました。特に教師になった場合、配当された学校でどのように自分たちを迎え入れてくれるかなど、今一番気になっていることに対して、稲荷台小学校の実態を例に出しながら具体的に話をしてくれた。

【学生のレポートより抜粋】

- ・校長先生も初任の先生は謙虚さをもって、でも熱意をもって先輩の先生方にすべきだと言っていた。私は今まで相談することは迷惑なのではないかと思っていたが、稲荷台小学校の先生方の中の良さや環境の良さを見て、怖がることなく先輩の先生方に相談してもいいのだなと思った。
- ・今はまだ知らない、現場でしかわからないことも多くあると思います。自分だけで解決できないことも出てくると思います。そのときにはひとりで解決しようとしすぎないことの大切さも教えていただきました。「一緒に考えてほしい」「教えてほしい」そんなふうに周りの先生方、校長先生などにアドバイスをもらっていきます。
- ・校長先生をはじめとして、本当に家族のような優しい雰囲気と気負わずに話せる関係性を垣間見ることができる職員の皆さんだったと思います。

II. 全学年の先生方の授業観察

学生にとって限られた先生方の授業を観察するよりも、より多くの先生方の授業を観察することにより、一人一人の先生方が自分の良さや持ち味を発揮しながら、日々の学級経営や授業に取り組んでいる実態を見てほしいと考えた。そのためフィールドワークの全般にはすべての学年の授業を、後半には若手教員の授業や学生が、再度参観させてほしいと考える経験豊富な先生方の授業を見せていただくことにして取り組んだ。

1. 個別支援学級の授業観察

学生の希望により個別支援学級の朝の会と図画工作の授業を観察した。朝の会では、子ども一人一人の健康観察を丁寧に行い、その日の健康状態を把握したり、一人一人の学習予定（交流級での学習）を確認したりして、見通しをもって元気に1日を送れるよう配慮していたことに気づくことができた。また、授業では個の実態や課題に応じたきめ細かな支援や助言をしながら、子どもの困り感に寄り添いながら温かい指導している実態から教育の基本的な姿勢を学ぶことができた。

【学生のレポートより抜粋】

- ・2年目の先生は同じ学年（5年生）の2人の子を見ていましたが、その2人に指導している内容が異なっていて、その子にニーズに合ったとてもきめ細かな指導がされていると感じました。同じ学年だからではなく、その子ができる範囲を考えて指導するということを学びました。何よりも先生の見守る眼がとても温かく、子どもたちも落ち着いて学習に取り組んでいたのに感心しました。

2. 経験豊富な先生方の授業観察

経験豊富な先生方の質の高い授業や学級経営の実態を知ることが、これから教師を目指す学生にとって大きな励みとなると考え参観することにした。

特に、子ども誰でもが生き生きと活動する授業の醍醐味や、学級の多様な子どもたちと一緒に過ごしながら、一つの学級として作り上げていく喜びを感じて欲しいと考えた。学生にとって、各学級で「主体的・対話的で深い学び」が展開されている授業を観察できたことは、これからの授業づくりに大変参考になったようだ。

【学生のレポートより抜粋】

- ・授業中の発言がとても多いと感じました。それは「なぜだと思う」「今の意見につなげてください」など児童が発言しやすいよう発問しているからだと考えました。そして、どの意見にも常に耳を傾ける姿勢を持っているからだろうなと思いました。
- ・今までの授業は教師が教える内容を児童が覚えるという詰め込み教育が行われていたため、教室

での関係も「教師—児童」という離れた関係であり、教師の言われたことをやるという環境というイメージだった。しかし先生方の授業は問題解決型の授業（アクティブラーニング）を取り入れた学習になっていた。

- ・次に学級経営についてです。この学級に入ったときや授業を受けているときに感じていたことは、「居心地が良い」ということです。みんなの雰囲気が優しくて、楽しんでいるということが子どもたちの表情・姿勢・発言などから感じ取ることができました。「子どもたちといえるのが楽しい、授業をもっと面白いものにしたい」という思いがあり、褒めているときも嘘が見えません。先生の人間性が子どもたちの心を豊かにしていると思います。私もこのような教師になりたいと純粋に思いました。

III. 学校行事への参加

1. 朝会への参加

今回のフィールドワークは月曜日に設定されていたので、毎回朝会に参加することができ、学生も自分たちの思い描いていたこれまでの朝会と大きく異なっていたことに驚きを感じていた。特に朝の寒い体育館に整然と並んで、私語一つ聞こえない中で先生方の話を聞いている大勢の児童の様子や、毎回担当された先生方の話の内容や工夫された伝え方（教育機器などの活用）また、子どもたちの日頃の活動（委員会活動）や月目標に対する各学級の具体的な取り組み発表などに感心していた。

【学生のレポートより抜粋】

- ・朝会に出るのは今日で3回目でしたが、何回見ても児童たちの聞く姿勢には感心します。先生方の日頃の学級経営の賜物であろうと思うし、その一端を授業を参観していく中で見つけていきたいという思いが強くなりました。
- ・今回に限らず担当になる先生方の準備は大変だと思いますが、自分の学級以外の子どもたちにも何か伝えられる素敵な時間だと感じました。

2. 避難訓練への参加

フィールドワークの期間中に、地震と火災を想定した避難訓練に参加する機会があった。学校生活の中で火災や地震などから全校児童の安全を守るために、どのように学校全体で取り組んでいるか、その組織的な活動の一端を知る貴重な機会となった。

【学生のレポートより抜粋】

- ・避難訓練は日ごろも「おかし」の約束が徹底されているのか、とても静かに冷静に整列して座り、指示を待っているのがとてもすごいなと感じました。これも普段の教育の成果であるのかなと感じました。
- ・短い期間で定期的に避難訓練をしていることはいいことだと思いました。いろいろ言葉で説明されるよりも実際にやって体で覚えるのが一番だと思いました。

IV. 学生とスーパーバイザー（SV）との話し合い（振り返り）

毎回第4校時に会議室において、授業観察のメモをもとに学生同士による話し合いとSVによる指導が行なった。時間的に余裕があるときには、初任の先生や校長先生の参加をいただき具体的な指導をしていただくことができた。

最も大事にしたことは、単なる授業の感想を網羅的に出し合うことではなく、各自が当日設定した「活動課題」に基づいて、自分なりに気付いたこと考えたこと、また学んだことなどを出し合い率直な意見の交換の場となるように心がけた。特に、授業の具体的な場面を通して、先生が何を授業のねらいとしてその教材を選んだのか、児童に発言を促すために発問や助言をどう工夫していたのか、児童の多様な見方や考え方を活かしながら、どのように本時の目標に迫ろうとしていたのか、また、どのような意図をもって構造的な板書にしているのかなど、毎回、学生同士

による話し合いが行われた。

3名の学生は既に教育実習を終えているので、その経験を想起しながら、実際に「自分だったらどのように指導していたか、またどのように対応していたか」など、教師としての立場に立って考えてみるように促した。学生から出された疑問や問題点などには、できる限りその日の授業の具体的な場面を取り上げながら指導することに努めた。これらの話し合いの回数を重ねるごとに、各先生方が児童一人ひとりを大事にしたしつとりとした学級経営をしていることの素晴らしさや、児童同士や先生と対話しながら学びを深めていく授業を実践していることに憧憬の念を抱くようになった。

【学生のレポートより抜粋】

- ・導入段階で既習事項から入りましたが、既習事項に関しての活かし方を考えました。周りでわからない児童がいたら、教師が答えを言うのではなく、他の児童の発言を待つことで、児童同士の関わり合いが生まれてくるのではないかと思います。
- ・表現というと、ただ一方的に発信することがメインになってしまっていますが、そうではなくて仲間と会話をしたり、意見交換をしたりする中で、対話的な学びが生まれるのだと、そしてそれが深い学びへとつながっていくのだと分かりました。
- ・このクラスに入った時や授業を受けているときに感じていたことは、「居心地が良い」ということです。みんなの雰囲気が優しくて、楽しんでいるということが表情・姿勢・発言などから感じ取ることができました。

V. 成果と課題

1. 成果

- ・3名の学生は全て長期の教育実習を終えており、その実習で学んだことを活かしながら、毎回各自の「活動目的や授業の観察の視点」を明確に持って取り組むことができた。特に具体的な学習場面で自分ならどのように考え、どのように進めていくかなど、授業の工夫について自分なりの見方や考え方などを持つことができた。
- ・初任者の先生の普段の授業や研究授業などの観察を通して、教材研究にしっかりと取り組み、授業の難しさを克服していこうと努力していることを知ることができた。また、休み時間などを通して、子ども一人ひとりと楽しそうに接している姿を見るにつけ、教員としてのやりがいを感じ取ることができたようだ。
- ・経験豊富な先生方の質の高い授業を観察することにより、問題解決的な学習の展開の仕方や児童の見方や考え方の活かし方、発問や板書の大切さなどをとらえることができた。また、自分の特性を生かした学級づくりの大切さも学ぶことができた。
- ・初任の先生や校長先生との話し合いを通して、教師になることへの不安や心配事などをある程度解消することができた。特に学校全体で初任者をきめ細かに指導したり支援したりしている実態を知り安心感をもつことができた。

【学生のレポートより抜粋】

- ・初任の先生が話してくれたように、よい授業を見たり、先輩から学んだり、自分の授業をオープンし、アドバイスを貰ったりして、少しずつ少しずつスキルアップしていく教師になりたいです。特に学級づくりには模範解答がないことを知ることができた。
- ・初任者であんなに授業ができていのに、そのような先生でさえ日々の悩んでいることを知ることができました。でも、先輩の先生方がサポートしてくれていると聞いて、教師になる不安が少し軽減されたかなと思います。
- ・教師は子どもと授業をしているだけではないということである。日常的な生活の仕方から話し方から、社会で生きていくために必要なことを教えるのもとても大事な役割の一つであると感じた。

・指導教官のイメージが強かった教育実習中の「なりたい先生」像に変化をもたらし、新しい可能性を見せていただいたと思っています。たくさんの先生の授業をしっかりと見せていただいて、たくさんの素晴らしいところ、素晴らしいと思えるところを見つけることができました。先生を目指していく中で、大切な経験だったと思います。

2. 課 題

- ・若手教員との交流を図りたいと考えたが、先生方に空き時間がなく話を聞く時間を設定することができなかった。（授業参観後の話し合いなどの時間）
- ・拠点校を実践の交流の場として、学生と若手教員が互いに学び合、高め合うというねらいがあったが、若手教員の育成にはほとんど寄与することはできなかった。
- ・略案による研究授業なども考えられるが、フィールドワークの回数や時間からして、また、学生の負担を考えると無理であった。
- ・児童との交流やかかわりを持つことは、時間的に見てほとんどできなかった。

【実践例】横浜市立富士見台小学校

横浜国立大学 教育学部
スーパーバイザー 河合義昭

1. 学校名 横浜市立富士見台小学校

2. 学生の育成と若手教員とのかかわり

①学生の育成について

・授業改善について

子どもたちは、日々の学習、遊びや活動、教師と友達とのかかわりを通して、多くのことを学んでいく。一人一人の子どもたちにとって学ぶ喜びと教師や友達との関わりの楽しさを感じられる学校でありたい。そのためには、「子ども一人一人を徹底的に大切に教育を心を込めて行うこと」「分かりやすい、楽しい授業を第一に考えること」を大切にしたい。

中教審答申は、授業改善の視点「主体的・対話的で深い学び」について、その趣旨と活動の方向性を示した。例えば社会科の主体的な学びとは、「興味関心をもっていること」「見通しをもっていること」「粘り強く取り組んでいること」「自分の学びの振り返りができること」である。また、対話的な学びとは、「事実や様子の把握」「予想の磨き合い」「見通しの共有」「協力した調査」「討論、話し合い」「共同作業、協力した学習成果物の作成」である。さらに、深い学びとは、授業を通して子どもに身に付けさせたい知識や単なる事実の羅列ではなく、生きて働く知識、子どもが後々使える知識にしていくことが求められている。そこで、今まで以上に問題解決的な学習を充実させたい。

・学習指導案について

- ① 目標からこの単元でねらおうとしていることがよく伝わってくるか。
- ② 指導計画は子どもの思考や主体的な活動を大切にしたものになっているか。
- ③ 本時目標は具体的かつ妥当なものになっているか。
- ④ 展開案の学習活動については、それがなんのためになされるのか推測できるか。
- ⑤ 学習活動の流れは、子どもの思考に沿った自然な流れとなっているか。
- ⑥ 子どもの反応や学習内容の想定は妥当か。

②若手教員との関わり

・5年次研修に参加して

1月30日（火）3校時に特別支援学級の音楽の授業が公開され、実習生3人が参加した。事前に音楽科学習指導案が配布され、本時目標、展開を見ながら参観することができた。実習生からは、上手にリコーダーを吹くためのポイントを確認した。「指の腹で押さえる」は目視で評価できるが、「優しく吹く」「歌うように吹く」は、どのように評価するのか？自己評価できる目標だといいいのではないか。などの意見が出された。特別支援学級の5年次研修の研究授業を参観することを通して、特別支援教育の在り方を学ぶことができた。

・副校長講話より

「子どもをみること」「教材研究すること」という2つの側面から、授業をつくることについて、社会科の全国大会の資料をもとに具体的な話を聞くことができた。

①「子どもをみること」

- ・子どもをジッと見ること（見る、観る、診る、看る、視る）
- ・子どものノートの記述を読むこと
- ・子どもに声をかけて興味関心をとらえること？子どもの考えの背景を探ったり、思考の可能性を予想したりすること
- ・思考や判断、表現場面における子どもたちの関係性かむこと

②「教材研究をすること」

- ・指導要領を読むこと
- ・過去の実践例を読むこと
- ・実践する単元の教科書記述2社以上を読み比べること
- ・教材開発すること
- ・教材と子どもの接点を考えること
- ・教材の価値を見出すこと
- ・資料化できる事実を探すこと
- ・単元を構成してみる

3. 実施した内容

今回のフィールドワークでは、全ての先生方の先生方の授業参観を通して、学級経営、学習指導の在り方を学ぶことに重点をおいて学生の育成に取り組んだ。公開して頂いた富士見台小学校の先生方に感謝したい。

	1 1月7日	1 1月14日	1 1月21日	1 1月28日	1 2月5日
1 時間目	朝会 打ち合わせ 副校長	1 年2組 算数「どんな 計算かな」	1 年4組 音楽「曲の気 分を感じ取っ て歌おう」	2 年1組 国語「わたし はおねいさ ん」	2 年3組 生活科「おも ちゃの国」
2 時間目	4 年2組 国語「どのよ うな慣用句が 使えるかな」	1 年1組 生活科「にこ スタ あきと あそびたい」	1 年3組 国語「漢字が どうやってで きたのか考え よう」	2 年2組 体育「サッカ ー」	避難訓練
3 時間目	4 年3組 算数「面積の はかり方と表 し方」	5 6 7組 個別課題の支 援	6 年 音楽「イメー ジの違いを聞 き比べよう」	5 年2組 家庭科「ご飯 とみそ汁」	2 年4組 「マイコット ンボールをつ くろう」
4 時間目	討議 振り返り	討議 振り返り	討議 振り返り	討議 振り返り	討議 振り返り
	1 2月12日	1 2月19日	1 月16日	1 月23日	1 月30日
1 時間目	3 年3組 国語「すがた をかえる大 豆」	4 年1組 算数「筆算の 仕方を説明し よう」	5 年2組 図工「糸鋸ド ライブ」	特別支援教室	6 年3組 体育「ソフト バレーボー ル」
2 時間目	3 年2組 算数「1 番重 いのはどれか な」	3 年1組 社会「わたし たちのまちの 工場」	討議 振り返り	6 年2組 道徳「6 年生 としての自 覚」	2 年 特別支 援教室 「同じ大き さに分けたと きの表し方」
3 時間目	5 6 7組 図工「マイコ ットンボール を作ろう」	5 年1組 外国語「借り る会話でコミ ュニケーショ ン」	5 年2組 家庭科「冬の 快適生活をプ ロデュース」	5 6 7組 個別課題	5 6 7組 「あなたのリ コーダーとも っと友達に」

4 時間目	討議 振り返り	討議 振り返り	特別支援教室 「個別支援」	5 6 7 組 個別課題 「ボディパー カッション」	討議 振り返り
-------	------------	------------	------------------	-------------------------------------	------------

3. 成果と課題

①実習生の反省や気づき

- ・今日の3時間の授業で共通して感じたことは、学習目標に合った授業であったか、ということだ。それぞれの授業を見て、目標達成のためには不要だと思う活動があったり、時間配分の工夫が必要だと思う場面があったりした。
- ・音楽が2時間あったが、1年生と6年生という全く異なる学年の授業を観察することで、学年による授業の中身や指導の仕方の違いを看取することができた。
- ・日頃の教科書分析及び題材研究がとても大切であることを改めて思い知った。教科書の題材を使って児童に何を考えさせたいのか、どんな成長を期待するのか等、教師側が意図した狙いをもって授業したい。
- ・教師の学級経営によって雰囲気の違いが現れることを顕著に感じた。また、体育と家庭科、実技教科を2つ参観してみて、教師による声掛けによって子どもの動き及び結果が変わること、場の設定、安全面の確保、準備、前指導の大切さに気が付いた。体育はもちろんのこと、他の実技教科も専科の教師がいない場合、実技教科も教えることがあると思うので、意識して取り組みたい。
- ・同じ第2学年の生活科の題材の授業を観ることができ、とても勉強になった。同じ題材でも教師の仕掛けによって授業が大きく異なり、子どもの成長も異なることがみえた。大事なことは教師が理想の児童像をもち、明確なねらいをもって授業を実施することだと感じている。
- ・3年生の2クラスを見たが、学級によってこんなに雰囲気の違いがあるのかと、驚いた。教科は違ったが、1時間目のクラスは、最初に学習目標を提示し、作業の進め方を丁寧に説明していたのに対し、2時間目のクラスは、進め方の説明もほとんどなく、学習目標も途中で板書しただけで、全体で確認することはなかった。個別級でも行われていたが、教師が学習の見通しをはっきりと児童に持たせるか否かで、授業の質が変わるということが、今日一番の気づきであった。
- ・1校時の算数は、小数のひっ算の仕方についてで、どうしても計算の仕方の練習をするだけになってしまいがちだが、子どもが「どうして?」「本当にこれでいいの?」といった疑問をもち、考えるような場面をつくるような教師の仕掛けが必要だと気付いた。2,3校時で共通して、日常の教材の取扱い方について気付いた。授業で扱う以上、裏のとれた確かな事実を情報として提示する必要がある、そうした事実を取り上げ、子どもに何を考えさせるのか、その意図がとても重要であるのではないかと。
- ・違う学年・教科の授業を3コマ見学することができ、声かけや発問・指示の仕方などの引き出しが広がったように思う。同じことを聞く場合でも、学年やクラスの雰囲気によって質問の仕方を工夫することが必要なのだとわかった。
- ・今日は普段とちがって、少人数教室の授業を見た。外国につながる児童の日本語の学習は、初めて見た。
- ・のびのびルームの学習では、4人の児童の習熟度がバラバラなので、教師の指導の大変さを知った。
どこでつまづきやすいのか、児童理解に努めることが大切だと感じた。また、高学年の児童の「プライド」のことも考慮しないといけない場合があることも、新たな発見だった。
- ・本日は、同じ学級を2時間分参観して、給食でも共に時間を過ごしたが、授業中はとても落ち着きがあり、コミュニケーション力のある魅力的な子どもたちだった。
- ・国際教室では、中国出身の子が絵を見て、日本語を覚える学習に取り組んでいた。このように言葉の理解度が未熟な子どもも普段教室で集団のなかで授業を受けているので、配慮の必要性を感じた。

- ・特別支援教室(のびのび)では、算数の学習だった、こちらがヒントとなるような問いかけをしてもわからなかったり、でも教えすぎてしまうと、その子にとっての学びがなくなってしまうたりして、難しさを体感した。
- ・「個」への支援というテーマで1日授業を観察した。国際理解教室やのびのび教室のように特別な支援を必要とする子どもたちだけに限らず、普通級における全体の授業の中で一人一人の子供たちの様子をどれだけ見取ることができるかが教師の腕だと思った。
- ・のびのびルームでは、小数×整数の筆算の問題を解く学習でした。九九や位、小数点のことなど、基本的なことは身につけていると思った。ときどき細かい計算ミスがあったので、指摘して直すように声掛けした。最初は「ここが違うよ」といったが、だんだんと具体的にではなく、「どこか違ってるところない？」と、自分で間違いに気付けるようにしていった。気になったのは計算ミスだけなので、あとは正確に解けるようになれば、力が着くと思う。
- ・個別級では、最初、個人学習の子どもの姿を見た。作文を書いている子、漢字ドリルをしている子、ブロックをしている子、手紙を書いている子、欠席した日の学習を埋めている子など、様々だった。先生はあの人数の状況把握・確認をするので、大変だと思う。ボディパーカッションでは、高学年が低学年を誘導している姿が印象的だった。わりと長い発表時間だったが、全体的に流れは身に付いていると思った。あのパフォーマンスが今の形になるまでは、先生方の計画や準備、指導法など、時間がかかっているのではないかと思った。自分も個別級で指導する立場になるかもしれないし、普通級でも運動会や卒業式などの集団指導をすることもあると思うので、指導の仕方やあり方を学んでいきたい。
- ・前回に引き続き、特別支援教室(のびのび)にて、同じ子どもに学習支援のお手伝いをした。内容は小数のひっ算についてだが、形式的にひっ算を解くことはできていた。前回のように思考力や算数的な考え方を問われるような課題には難があるようだった。現在特別支援教室のなかでは、ドリル式の形態での授業が実施されているが、算数を苦手とする児童を少人数とり出してどのように授業を実施すべきなのかは、理想と現実をすり合わせて今後の課題とすべきだと感じた。
- ・雪の対応に対しては、「グラウンドのコンディション」「雪と触れ合ってほしいという思い」の2つのバランスをとるのが難しいと感じた。

②話し合いの記録

- ・学習問題。 ・発表の仕方、整理の仕方 ・机間巡視の言葉がけ ・グループ活動のさせ方
- ・机の配置。 ・「教える」ことの技術を身に付けるのがまずは第一
- ・指名後の「はい」を徹底している ・声を出させる場面が多い
- ・安全性について ・話を聞く姿勢 ・「話し合い」で本当に話し合えているか。
- ・掲示物の工夫。 ・その子をどれだけ理解して、何をゴールとするか
- ・いつ、どのような声かけをするか。 ・教科書を使って子どもにもっと考えさせたい。
- ・子どもの落ち着かせ方、話し方が良くて、参考になった。
- ・発言をしている子ども以外の子どもの様子までみて、細かく注意の声掛けができていた。
- ・細かい声掛けも大事だが、その注意が必要ないくらい活動で注目が集まるような工夫が必要である。
- ・発表の仕方(「～だと思います。」理由をつける等)の指導が必要である。
- ・考える場面があったのか。 ・問い返しがみられなかった。
- ・6年→題名でイメージ、1年→曲を聴いてイメージ
- ・歌う、書く、発表する、それぞれの活動に集中して取り組んでいた。
- ・問い返しをすると、さらに深まる。
- ・聞かせる工夫は、日々の授業で培われていく。
- ・児童の意見に対する教師の取り上げ方や問い返しが、授業を深めていく。
- ・本時の1時間がパッとみてわかる板書が望ましい。
- ・音読に焦点をあてるといい。(大きな声、気持ちの入れ方など)

- ・今日は、誰を見るか、どこを見るかなど、予めの絞っておく。
- ・試合で生きような練習ではないと、意味がなくなってしまう。
- ・体育で場の設定が大切であることは、授業を見て確認できた。校庭や体育館は、教室より広くて指示が行き渡りにくいというのに、器具やボールなども使うので、空間をどう使うかが授業の鍵になってくると思った。
- ・担任が家庭科を担当する学校は初めてだったので、驚いた。と同時に、家庭科は専科がするものだと勝手に捉えていた自分がいたので、自分事としてきちんと捉えて勉強したいと思った。
- ・体育や家庭科の授業を見て、(もちろん事故が起きないように指導しなければならないが、) 事故や火災が起きたときに、的確な指示を出すようにするのも担任の仕事であることを感じた。不測の事態に備えた知識も持てるように、これから勉強したい。
- ・題材のねらいから活動を組み立てるとよい。
- ・社会科では、事実に基づいたデータであることの大切さを学んだ。
- ・題材提示の大切さ。
- ・題材と目標のつながりが弱いと感じた。リンクさせるために題材の研究が大事である。
- ・先生と子どもの対話はみられたが、子ども同士の話し合いがみられなかった。良い意見は数多くでていたので、そこで一旦立ち止まらせるために、教師が問い返すことが必要なのではないか。
- ・ボディパーカッションの練習で、教室で足音を鳴らすことはとても難しい上、足を痛める可能性もある。より良い声掛けが求められる。無音でリズムを取ることは難しいので、静かな音楽をかけても良いのではないか。
- ・準備体操、整理体操ともに教師がしっかりと行っていたところがよかった。
- ・子どもたちがブロックを意識した学習活動になっていた。
- ・目標のブレが気になった。
- ・「指の腹で押さえる」は、目視で評価できる。しかし「優しく吹く」「うたうように吹く」は、どのように評価するのか?→自己評価できる目標だといいい。

全ての会を終えて、単に授業を見るのではなく、良いと思う点、教師になったときに実際に真似したい点、疑問点、改善した方がいいと思う点など、様々な視点を持ちながら授業観察ができるようになったと思う。特に改善点に関しては、自分だったらこのような流れにしたい、このような言葉がけをしたい、など、自分だったらどのように授業を運ぶかを考えられたことが、教育実習と比べて成長できたと思う。

3か月で全ての学年で様々な先生の指導を見る場をくださった、富士見台小学校の先生方、そして話し合いで授業観察をさらに深めてくださった河合先生に感謝している。この経験を、教員採用試験の勉強、現場に出たときにもつなげていきたい。

4. 終わりに〈教師として大切にしたいこと〉

- ※「集団が人を育てる。よりよい集団の中で人は育つ。」
- ※「いい授業が子どもを変える」「授業が変われば子どもが変わる。子どもが変われば学級が変わる」「授業が命と言い切れる教師でありたい。」
- ※「目標と内容」「基礎・基本を大切に」「多様な学習活動」
- ※「見えるものから、見えないものへ」「間口は狭く、奥行きは深く。」
- ※「調べで考える」「事実をもとに考える」「切実な学習問題」「問題解決的学習」
- ※「子どもを見つめる」「指導と評価の一体化」「信頼性、客観性のある評価」

【実践例】横浜市立能見台小学校

横浜国立大学 教育学部
スーパーバイザー 高木和子

11月10日より9回に分けて横浜市立能見台小学校で「初等教育フィールドワーク研究」を行いました。大学で学んだ理論を実際の経験に結びつけるだけでなく、実際の経験の中から学びのテーマを学生自身が発見し、SVのアドバイスを受けながら、学びを深める。というのがねらいでした。高信さん土屋さん岩下さんの三人の学生は保健体育科で校長先生とSVが体育研究会に所属していたことで体育の授業の話で盛り上がりました。

8時10分。開門を待つ児童とともに学校内に入り、校長室で予定を確認し1・2・4校時に指定された教室で授業参観をしました。3校時は校長室で参観した授業について担任と子どもの関わり方、板書、授業の流れ等、良かったところ、疑問に思ったこと、学んだことを話し合いました。クラスによって子どもの反応が違うこと。担任がいなくても子ども同士注意し合って学習を進めていること。学校全体が落ち着いていること。学力の高いこと。学級経営の大切さを知り、学んだことを教師になったときに生かしたいという学生の思いが授業後の一人ひとりの感想から、伝わってきました。

学生は、休み時間には子どもたちと鬼遊びやリレーをして校庭で過ごしていました。給食は指定されたクラスで食べて掃除をした後、5校時の授業にATとして参加しました。

1年生のクラスでは、食事中に話をしないことや時間内に食べることなど、給食時のルールを学びました。清掃時間にもルールがあり、1年生ならではの、基本を学ぶ時間になりました。

毎回学生は、レポートを提出しました。

課題をもって授業を参観し、視点をもつことで参観した授業を教師になったときに役立てることができることや、指導力を学ぶことができると考えました。

黒板の使い方については、授業の流れがわかるようにはじめ（今日のめあて）中（意見・思い・考え）終わり（まとめ・時次の予定）という使い方が良いことを学んでいました。

話し合いの中では、教師がどう支援するのがよいかタイミングが大事であることもつかんでいました。

土屋さんは、6年生の学級会の授業を見学して学級会はクラスのことを決めるためにあるという児童に主体的に行ってもらおうと集団を意識することができ、また、意見をまとめたり、出し合ったりすることで社会に出た時に必要な力の育成になるので良いことだということに気づきました。また、教師は児童の様子を見ながら、話し合いに行き詰ったときやそれてしまったときに声をかける等の支援を行うことが大切であることにも気づきました。

保育園児と1年生の交流会では、昔遊びの中でもけん玉やこま遊びよりも集団で遊べるカルタや福笑いなどを取り入れるとよいことに気づきました。

最終日は、一人が代表で体育の授業をして、他の二人も協力して取り組むことになりました。

日頃から、気配りの岩下さんは、前週のうちに指導案を作成してきました。ソフトバレーボールについて分からないことが多かったので、体育館に行ってボールの大きさ・コートの高さ・ネットの高さを確認しました。担任から授業の流れについて聞くことができ、指導方法・場の設定・授業の流れについて話し合い、再度指導案を書くことになりました。

授業当日は、指導案と前回の授業で出てきた子どもの思いと違いがあり、事前に担任との打ち合わせが必要であったことに気づくことができました。

しかし、授業をする学生にすべて任せるのではなく、安全確認や、練習ゲームでの声かけなど、他の二人の協力する姿が見えました。

最後に授業を経験できたことは、教師を目指している三人の学生にとって貴重な経験になりました。

高信さんは、体育の授業や休み時間に児童とふれあう場面で中に入りづらそうな土屋さんに声をかけるやさしい面が見られました。教師になったときも、個だけを見ずに全体を見て指導・支援ができると思いました。

能見台小学校の教師は、授業を見られることに慣れていると思いました。板書計画・指導計画を立てて授業に臨んだクラスは児童の反応もよく、授業に盛り上がりも見られました。特に道徳と算数の授業は、学生の教師になってから役立つ指導方法の提示となりました。学生が授業を見学することで、普段よりも緊張した時間となり 45 分を意識した授業展開になっていました。

1 年生で行われた校長先生の体育の授業では、指導内容を理解して個々の児童に支援することが大切であるという A T の役割についても考えられました。

授業を参観したことで、教師の役割について考え、指導するタイミング・指導内容・場面の設定をつかむことができたと考えました。

授業後の話し合いでは、安全面を考え場の設定を提案したり、活動を有効にするために記録の方法を考えたり、よりよい学習指導ができるように提案する場面も見られました。

初等教育フィールドワークは、教師を目指す学生に、授業で何が大切なのか、子どもたちが学びやすい場の設定は、児童が主体的に学べるための工夫は何か授業を参観して学ぶことができる設定だと思いました。教育実習で経験していたからわかる視点であるとも思いました。

今回の能見台小学校では、前学年の授業を参観しました。金曜日の設定で、いつも同じ時間になってしまうので、時間を変えることも必要だと思いました。三人で同じ授業を参観していたので、共通した視点で話し合いがもてたことはよいことだと思いました。

また、学年により助言・支援・ルールなど必要な内容が変化するので、いろいろなクラスを参観できてよかったと思いました。

初等フィールドワークは、教育実習では体験できなかった学年内の交換授業の様子や地域とのつながりの大切さ、大学の先輩からのアドバイスなど聞くことができ、学生にとって有意義な時間をもつことができたと確信しました。

1. 目 的

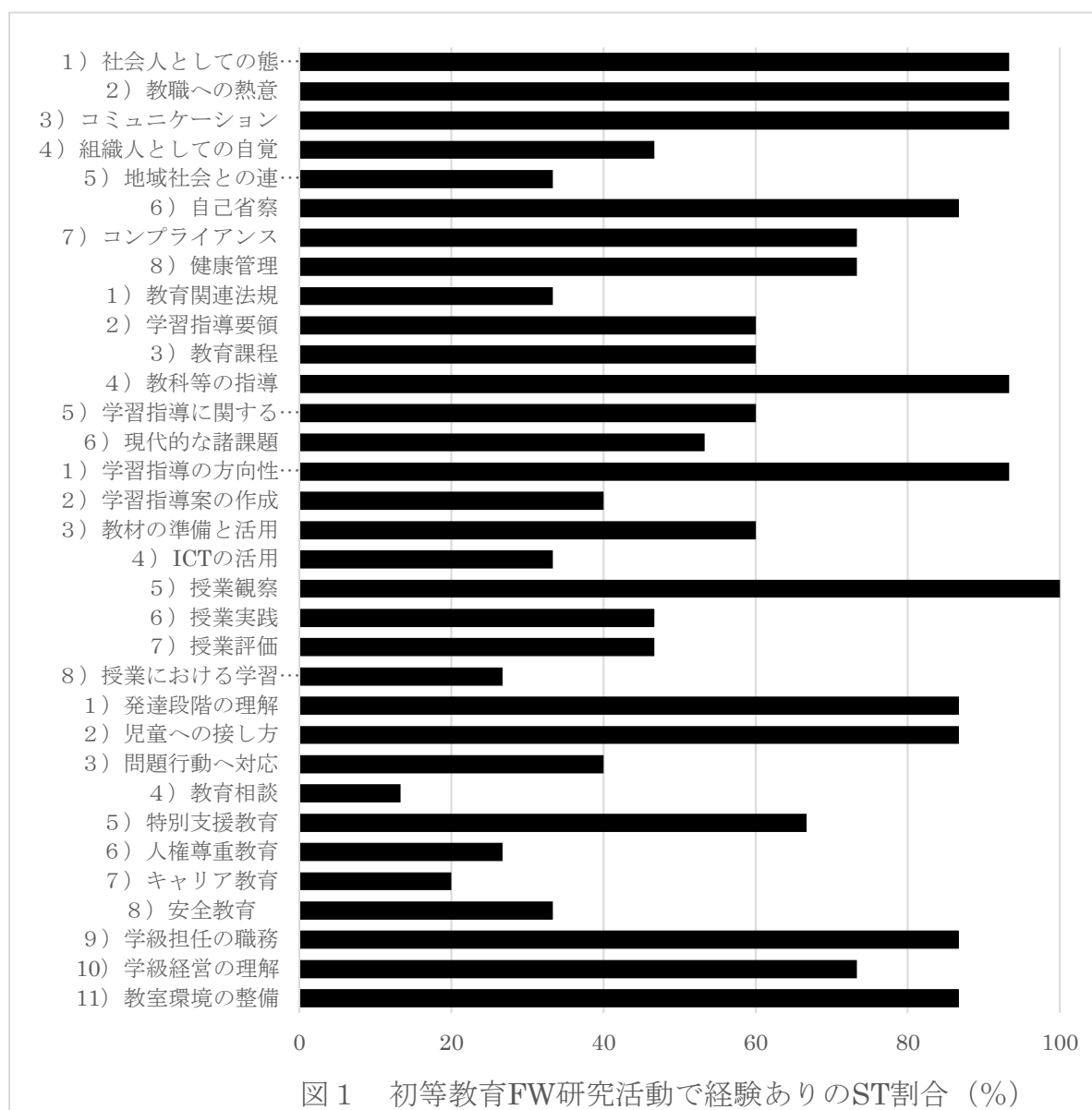
平成 29 年度初等教育フィールドワーク研究における学生の教員としての学びの変化を明らかにするために、平成 29 年度作成横浜スタンダード評価票を用いてフィールドワーク前後の状況を明らかにすることを目的とした。

2. 方 法

平成 29 年秋学期に初等教育 FW 研究を履修した受講生 16 名に対して、FW 終了後に横浜スタンダード評価票を用いて、初等教育 FW 研究における経験の有無、FW 前後での自己評価を振り返って記入させた。

3. 結 果

横浜スタンダード評価票の各項目に対して今回の初等教育 FW 研究で経験ありと回答した ST の割合を図 1 に示した。授業観察が 100%で最も高く、以下、学習指導の方向性の理解 93.3%，教科等の指



導 93.3%，コミュニケーション 93.3%，教職への熱意 93.3%，社会人としての態度・行動 93.3%，教室環境の整備 86.7%，学級担任の職務 86.7%，児童への接し方 86.7%，発達段階の理解 86.7%，自己省察 86.7%が続いた。一方で、経験率の低かった項目は、教育相談 13.3，キャリア教育 20%，人権尊重教育 26.7%，授業における学習評価 26.7%，人権尊重教育 26.7%，安全教育・ICT の活用・教育関連法規・地域社会との連携・協力がそれぞれ 33.3%であった。

初等教育FW研究前後での横浜スタンダード評価票の平均値の変化を図2に示した。前後の差分（STの成長）が大きかった項目は、学習指導の方向性の理解 0.8，授業観察 0.8，教科等の指導 0.753，学級担任の職務 0.73，教職への熱意 0.703，発達段階の理解 0.67，自己省察 0.64，社会人としての態度・行動 0.6，コミュニケーション 0.567，教育課程 0.53 であった。一方、変化の小さかった項目は、学級経営の理解 0.06，人権尊重教育 0.08，問題行動へ対応 0.14，教育関連法規 0.14，学習指導に関する評価 0.14，授業実践 0.14 であった。

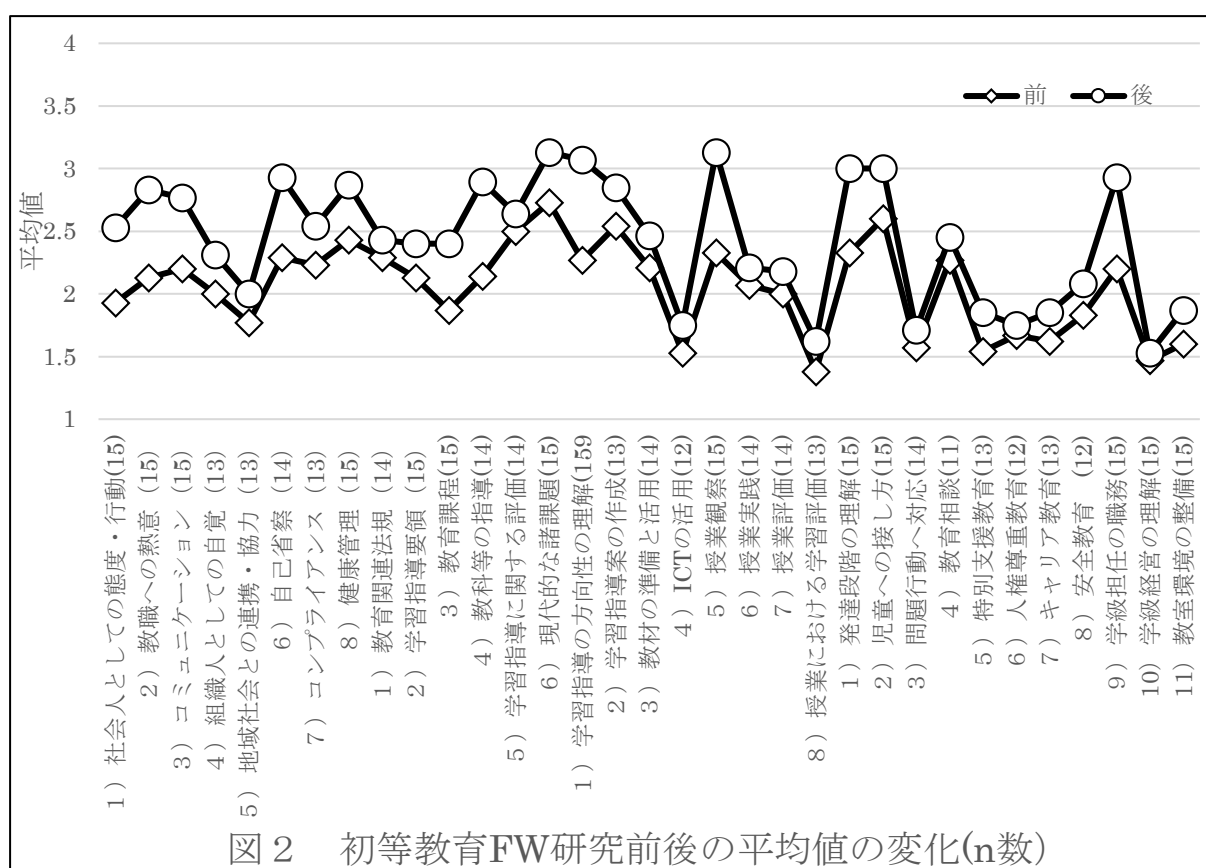


図2 初等教育FW研究前後の平均値の変化(n数)

4. 考 察

初等教育 FW 研究受講生への横浜スタンダード評価票を手がかりにした振り返りからは、実際の小学校現場でST，すなわち学生教員という社会的な責任をもちながら授業観察や児童・教員とのかかわりを体験し，SV との対話を手がかりに，それら活動を省察している状況が把握できた。また，横浜スタンダード評価票におけるこれらの項目において，STは0.6から1ポイント近く得点を押し上げていた。すなわち，初等教育FW研究において，授業を観る視点や学習指導，児童の発達段階等の理解，自己省察に関する資質・能力が高められることが確認された。また，そればかりでなく社会人としての態度や教職への熱意も同時に上昇していた。これは実際の小学校で生身の児童とかかわり，本物の授業を観察・体験し，それらの体験をSV との対話の過程でST自身の経験へと落とし込んだからこそ，このような結果が得られたと解釈される。以上のように，教員としての資質・能力のみでなく教職への熱意まで高められる科目として，改めて初等教育FW研究の価値が再評価されたと言えよう。

教職実践演習の効果について

横浜国立大学教育学部 准教授 山本 光
横浜国立大学教育学部 教授 石田淳一

1. はじめに

横浜国立大学教育人間科学部（平成29年度までの名称）では、教職実践演習は専門領域ごとの授業と学年全体の授業の2本立てで行われる。数学教育講座では、全国の大学に先駆けて、教職実践演習が始まってから今まで継続的に実施している公立小学校（神奈川県大井町立大井小学校）における短期集中型教育実習（3日間）として実施している。それは3年次の4週間の小学校集中型教育実習を終えた学生が自らの成果と課題を自覚し、その課題の自覚のもと、4年次に3日間の集中型教育実習において、克服をめざすことが重要であると考えからである。4年次学生が集中型教育実習でどのような成長をとげるかを明らかにすることは今後の教職実践演習のあり方を探る上で意義があると考え。

2. 目的と方法

集中型教育実習としての教職実践演習の効果を明らかにするために、横浜国立大学教員養成スタンダードの指標を用いて数値化し評価を行った。

参加者は数学教育講座4年生21名で、期間は2017年9月13日から15日の3日間。場所は大井小学校で行われた。質問紙の記述は、自書式で実習初日に実習前、実習最終日に実習後として行った。

解析方法として、はじめにスタンダードの項目1つ1つについて前後の比較を行う。スタンダードの27項目それぞれを4点満点で得点化した。回答者の分布と前後の比較の有意差にはt検定を行った。その結果は表1に示す。

次に、スタンダードの大項目ごとにデータをまとめ平均値を算出し、それぞれ実習前後を得点化した。大項目4つとその前後のあわせて8つの項目間の関係を検討するために相関係数を求めた結果を表2に示す。

最後に、実習後の大項目4つに、実習前の大項目4つがどのように影響を与えるかを検討するために、重回帰分析を行った結果を表3に示す。さらに上記の結果もまとめて、実習前後のスタンダード4項目間の関係をブロック図として図1に示した。

3. 結 果

3-1. 実習前後の各詳細項目の比較

スタンダードの項目をそれぞれ4から1までの得点化を行い、前後で平均値の比較を行った(表1)。表1中において、平均値が有意に向上した項目名には青色を、有意差が見られなかった項目名には赤色を付している。またt検定のp値を掲載し $p<.001$ は***, $p<.01$ **, $p<.05$ は*の記号を付している。

有意な差の見られなかった項目は、「教職への熱意」、「ICTの活用」、「授業における学習評価」、「特別支援教育」、「人権教育」であった。それ以外の項目はすべて有意な差が認められ平均値が上がっていることから、概ね効果があることが示された。

表1 実習前後の比較

	評価	前						後						t 検定p値	
		4	3	2	1	M	SD	4	3	2	1	M	SD		
1	社会人としての態度行動	5	13	3	0	3.1	0.6	15	6	0	0	3.7	0.5	0.0000	***
2	教職への熱意	10	7	4	0	3.3	0.8	13	6	0	2	3.4	0.9	0.2669	
3	コミュニケーション	4	12	5	0	3.0	0.7	11	10	0	0	3.5	0.5	0.0000	***
4	組織人としての自覚	2	14	4	1	2.8	0.7	8	9	4	0	3.2	0.7	0.0077	***
5	連携・協力	4	10	6	1	2.8	0.8	7	14	0	0	3.3	0.5	0.0007	***
6	省察	3	14	4	0	3.0	0.6	14	6	1	0	3.6	0.6	0.0000	***
7	コンプライアンス	10	9	2	0	3.4	0.7	13	8	0	0	3.6	0.5	0.0212	**
8	健康管理	5	7	8	1	2.8	0.9	10	6	5	0	3.2	0.8	0.0212	**
1	教育関連法規														
2	学習指導要領														
3	教育課程	0	11	10	0	2.5	0.5	3	15	2	1	3.0	0.7	0.0037	***
4	教科等の指導	4	10	7	0	2.9	0.7	9	11	1	0	3.4	0.6	0.0007	***
5	学習評価	3	13	4	1	2.9	0.7	5	14	2	0	3.1	0.6	0.0104	*
6	現代的な諸課題	1	14	5	1	2.7	0.6	4	14	3	0	3.0	0.6	0.0049	***
1	学習指導の方向性の理解														
2	学習指導案の作成	5	11	5	0	3.0	0.7	11	9	1	0	3.5	0.6	0.0017	***
3	教材の準備活用	3	14	4	0	3.0	0.6	12	8	1	0	3.5	0.6	0.0000	***
4	ICTの活用	0	6	9	6	2.0	0.8	0	8	7	6	2.1	0.8	0.3293	
5	授業実践	3	11	6	1	2.8	0.7	10	7	3	1	3.2	0.9	0.0044	***
6	授業観察	8	11	2	0	3.3	0.6	13	8	0	0	3.6	0.5	0.0310	*
7	授業評価	3	10	8	0	2.8	0.7	9	9	3	0	3.3	0.7	0.0045	***
8	授業における学習評価	1	10	9	1	2.5	0.7	3	12	4	2	2.8	0.8	0.0961	
1	発達段階への理解														
2	子供への接し方	9	9	3	0	3.3	0.7	16	5	0	0	3.8	0.4	0.0017	***
3	問題行動への対応	4	11	6	0	2.9	0.7	9	9	3	0	3.3	0.7	0.0077	***
4	教育相談														
5	特別支援教育	0	10	10	1	2.4	0.6	2	12	6	1	2.7	0.7	0.0554	
6	人権尊重教育	6	9	6	0	3.0	0.8	7	12	2	0	3.2	0.6	0.0565	
7	キャリア教育														
8	安全教育	0	13	7	1	2.6	0.6	3	14	3	1	2.9	0.7	0.0310	*
9	学級担任の職務	1	12	6	2	2.6	0.7	5	15	0	1	3.1	0.6	0.0145	*
10	学級経営の理解	5	11	5	0	3.0	0.7	12	9	0	0	3.6	0.5	0.0003	***
11	教室環境整備	4	12	5	0	3.0	0.7	8	13	0	0	3.4	0.5	0.0009	***

3-2. スタンダード4項目の相関

スタンダードの大項目4つについて、実習前と後のそれぞれの得点間の相関を表2に示す。表2中の太字下線を付した箇所が強い相関を示している。

実習前の項目間では、基礎的資質と知識理解、指導と評価、児童指導の3つに強い相関見られた。一方で実習後では、基礎的資質と指導と評価、知識理解と児童指導、指導と評価と児童指導の3つに強い相関が認められた。

さらに、実習前後については、実習前の基礎的資質と実習後の基礎的資質についてつい良い相関が認められた。

表2 各項目間の相関

	a1)	a2)	a3)	a4)	b1)	b2)	b3)	b4)
a1) 基礎的資質__前	1.00	0.60	<u>0.91</u>	<u>0.83</u>	<u>0.78</u>	0.45	0.69	0.66
a2) 知識理解__前		1.00	0.49	0.63	0.48	0.69	0.29	0.44
a3) 指導と評価__前			1.00	<u>0.87</u>	0.69	0.23	0.67	0.54
a4) 児童指導__前				1.00	0.68	0.30	0.46	0.50
b1) 基礎的資質__後					1.00	0.59	<u>0.74</u>	0.65
b2) 知識理解__後						1.00	0.58	<u>0.70</u>
b3) 指導と評価__後							1.00	<u>0.78</u>
b4) 児童指導__後								1.00

3-3. 実習後のスタンダード4項目に与える事前の項目の影響

実習前の大項目4つが、事後の項目にどの程度影響をするか検討するために、重回帰分析を行った。従属変数には実習後の4項目それぞれを用いて、独立変数に実習前の4項目を用いた。それぞれの結果を1つの表にまとめ、係数及び補正 R 二乗値を表3に示す。

実習後の基礎的資質について、実習後の基礎的資質が大きく影響を与えていることがわかる。実習後の知識理解については、基礎的資質と知識理解の影響が高い。指導と評価については、基礎的資質と指導と評価の影響が高かった。児童指導については基礎的資質のみの影響が高かった。

表3 回帰分析結果

	基礎的資質__後	知識理解__後	指導と評価__後	児童指導__後
基礎的資質__前	<u>0.58</u>	<u>0.71</u>	<u>0.62</u>	<u>0.71</u>
知識理解__前	-0.03	<u>0.49</u>	-0.01	0.04
指導と評価__前	-0.17	-0.42	<u>0.60</u>	-0.19
児童指導__前	0.14	-0.23	-0.54	-0.04
切片	1.85	1.50	1.18	1.66
補正 R2	0.52	0.51	0.46	0.33

3-4. 教職実践演習の効果の構造

結果の 3-2 および 3-3 をまとめると以下の図 1 の構造があることが明らかとなった。

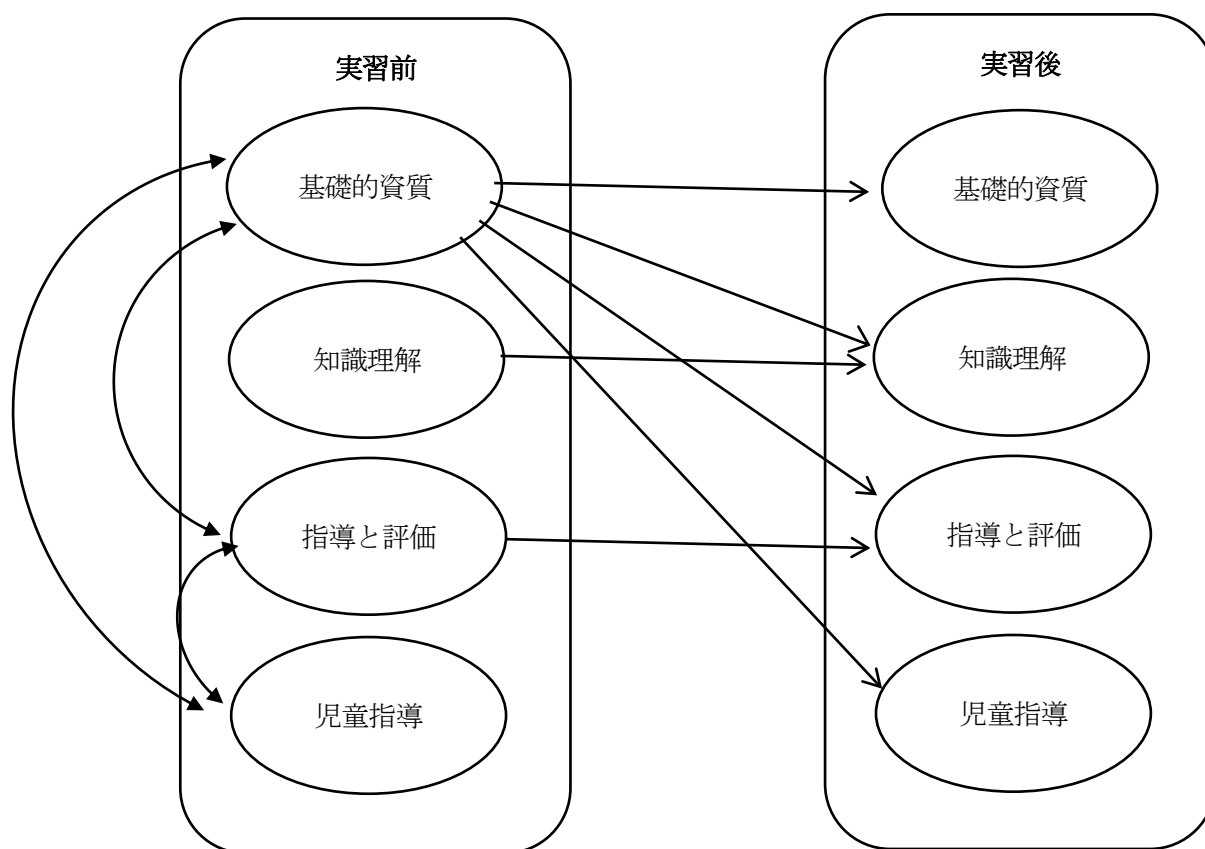


図 1 教職実践演習の効果の構造

4. 考 察

結果 3-1 について、有意差のない項目「ICT の活用」、「授業における学習評価」、「特別支援教育」、「人権教育」については、実習中に経験がなかった項目である。よって回答に苦慮しているため、ばらつきがあったと考えられる。

一方、「教職への熱意」については変化なかった点ではなく、初めから熱意が高く、実習前後では変化がなかった項目としてとらえるべきであり、いわゆる「教育実習における自信喪失や熱意の喪失」（参照）の構造が見られなかったと考えるべきである。

つまり、「教職への熱意」が維持されるつつ、基礎的資質や知識理解、指導と評価、児童指導の項目が有意に高まる結果となっている。

結果 3-2 から 3-4 について、教職実践演習の構造としては、基礎的資質の高い学生は実習を通して、知識理解や指導と評価、児童指導などの能力を高めることから、3 年生までの成果を見極める目的として教職実践演習が有効であることが示された。

一方で課題としては、基礎的資質が十分でなかった学生は、他の項目についても高めることができない構造であることから、知識理解や指導と評価、児童指導などの能力を個別に挙げるのではなく、基礎的資質とともに能力の向上が必要であることが明らかとなった。

5. 今度の課題

今回の調査では、質問紙調査の提示方法に問題点があったと考えられる。それは、実習前と後で同じ用紙に記号を変えて調査したために、前後の比較を恣意的に行える点にある。今後の改善では、用紙を分けることがあげられる。さらに、自らが評価するために主観的であった。他者（実習生同士）評価や指導教員からの評価を加えて効果を測定する必要がある。

参考文献

横浜国立大学教育人間科学部（2016）教育実習ハンドブック

海老原修・石田淳一（2008）小学校教員を目指す人のための教育実習ノート 東洋館

参考資料

 教育実習をふりかえって

教育実習をふりかえり、下表の観点・項目について、「4：大変よくできている」「3：よくできている」「2：あまりできていない」「1：できていない」の4観点で評価してみましょう。

横浜国立大学 教員養成スタンダード（主に学外で学ぶこと） ▼○をつけましょう

観 点	項 目	自己評価
I 教師に求められる基盤的資質		
(1) 社会人としての態度・行動	進んで挨拶し、正しい言葉遣いで話すとともに、服装や身だしなみにも気を配っている	4 - 3 - 2 - 1
(2) 教職への態度	教師になりたいという意欲を持ち、その使命と職務内容、子供に対する責務を理解しようとしている	4 - 3 - 2 - 1
(3) コミュニケーション	自己を積極的に表現するとともに、他者の言葉を共感的に理解しようとしている	4 - 3 - 2 - 1
(4) 組織人としての自覚	学校運営は教職員全員で行うということを理解し、他の教職員と連携、協働して職務を遂行することができる	4 - 3 - 2 - 1
(5) 連携・協力	保護者や地域との連携・協力の重要性を理解している	4 - 3 - 2 - 1
(6) 省察	自分自身の行動や子供への指導を振り返り、進んで改善を求めるとともに、それを生かして、さらなる向上をめざしている	4 - 3 - 2 - 1
(7) コンプライアンス	社会や学校等のルールを守り、子供たちの規範となるよう努力している	4 - 3 - 2 - 1
(8) 健康増進	生活習慣を正しくし、心身の健康維持に努めている	4 - 3 - 2 - 1
II 教職に関する知識・理解		
(1) 教育関連法規		
(2) 学習指導要領		
(3) 教育課程	具体的な学校の教育課程について理解しようとしている	4 - 3 - 2 - 1
(4) 教科等の指導	教科等の目標、学習内容の系統性、学年間のつながり等について理解するとともに、効果的な指導法について考えている	4 - 3 - 2 - 1
(5) 学習評価	学習評価の役割や方法、指導と評価の一体化の重要性について理解している	4 - 3 - 2 - 1
(6) 現代的な諸課題	学外活動を通して、現代的な諸課題に対する諸課題の取組を理解しようとしている	4 - 3 - 2 - 1
III 教科等の指導と評価		
(1) 学習指導の方向性の理解		
(2) 学習指導案の作成	子供たちの学習状況や興味関心を考慮した学習指導案を作成し、指導を受けて修正することができる	4 - 3 - 2 - 1
(3) 教材の準備・活用	目標の達成に有効と判断される教材・教具を選定し、効果的に活用することができる	4 - 3 - 2 - 1
(4) ICTの活用	ICT機器を授業等の場で活用することができる	4 - 3 - 2 - 1
(5) 授業実施	授業のねらいや子供の反応などに留意しながら授業を行うことができる	4 - 3 - 2 - 1
(6) 授業観察	他者の授業に対し、よきと課題、改善の方法などを意識しながら、マナーを守って参観することができる	4 - 3 - 2 - 1
(7) 授業評価	自他の授業について、学力面の育成、子供たちへの関わり方等の観点で評価することができる	4 - 3 - 2 - 1
(8) 授業における学習評価	評価指標に基づいて子供の学習の進めを捉え、評価することができる	4 - 3 - 2 - 1

11

Ⅱ 児童生徒指導		
(1) 発達段階の理解		
(2) 子供への接し方	公平で受容的な態度で一人ひとりの子供に接し、相互理解を深めようとしている	4 - 3 - 2 - 1
(3) 問題行動への対応	問題行動を発見したらすぐに関係の教師等に連絡・報告・相談し、適切な指導を行うことができる	4 - 3 - 2 - 1
(4) 教育相談		
(5) 特別支援教育	特別な支援を必要とする子供に対し、専門家のアドバイスを受けながら個に応じた指導を行うことができる	4 - 3 - 2 - 1
(6) 人権尊重教育	いじめ・差別・不登校や体罰など、子供たちの人権にかかわる諸問題への他感意識を高め、校内組織や関係機関と連携して指導することの大切さを理解している	4 - 3 - 2 - 1
(7) キャリア教育		
(8) 安全教育	校外学習における安全指導の重要性や、アレルギー等を含む日常生活全般における安全確保のために必要な事項を理解している	4 - 3 - 2 - 1
(9) 学級担任の職務	学級担任の役割や大まかな仕事内容について理解している	4 - 3 - 2 - 1
(10) 学級経営の理解	子供たちとの間に信頼関係を築き、学級集団をまとめるよう努力している	4 - 3 - 2 - 1
(11) 教室環境整備	教室掲示や座席配置の工夫など、子供たちが学びやすく過ごしやすい教室環境を整えることの大切さを理解している	4 - 3 - 2 - 1

成長した自分と残された課題

 教育実習を通して自身が成長したと思うことはどのようなことでしょうか？

(教師としての自身の愛着など)

 まだ残されている課題はどのようなことでしょうか？

(教師として未解決なこと、疑問など)

 残された課題について周りの友人と話し合ってみましょう。

 残された課題に向き合っていくために、今後心がけたいことはどのようなことでしょうか？



横浜国立大学教育学部 教授 石田淳一
横浜国立大学教育学部 准教授 山本 光

1. はじめに

「養成・研修一貫型アンダーナイン教育システムの開発」プロジェクト(文部科学省 2017)では、小学校教員の資質・能力に関する横浜スタンダード（改訂版）（資料参照）を作成した。このプロジェクトでは教員養成における資質能力を 4 段階の評価基準（スタンダード）を明示した。さらに、この改訂において特に注視した項目は、教員採用 5 年以内の教員（以下、アンダーファイブ教員とする）を対象とした点である。アンダーファイブ教員が達成する目標を、「大変良い」（評定 4）に基準とし、「良い」（評定 3）以上を採用後 5 年以内に到達する目標とした。さらに、教員養成の学生も対象とできるように、「おおむね良い」（評定 2）を学部養成後期までに到達する目標とした。

この改訂版横浜スタンダードを用いて、アンダーファイブ教員と 2017 年度 4 年次の ST 学生とを対象として、それぞれの自己評価による達成状況を把握することとした。本調査により、現状のアンダーファイブ教員および 4 年次の ST 学生の実情の把握が目的である。さらに、改訂版横浜スタンダードの評価基準の妥当性の検討も同時に行う。

2. 分析の対象

アンダーファイブ教員 22 名は、広島県内の公立 M 小学校 6 名、I 小学校 12 名、石川県内の公立 M 小学校の教員 4 名を調査対象とした。一方の ST 学生 12 名(15 名参加中 3 名はデータの欠損ため除外)は、初等教育 FW を 2017 年の秋学期に履修し、毎週 1 回拠点小学校において、SV の指導のもとで授業観察、授業補助などを行った学生を対象とした。

3. 分析方法

アンダーファイブ教員（以下 U5 と略す）と ST 学生（以下、ST と略す）とを比較するために、4 段階評価を単純得点化（4 点満点）し、スタンダード 33 項目ごとに平均値を求め統計的検定を行った。また、スタンダード 33 項目の比較および妥当性検討のために、分類を行った。分類の基準は、U5 の評定 3 以上かどうか、ST の評定 2.5 以上かどうかで、以下の 4 つの組み合わせを用いた。

- TYPE 1 (U5 の平均値 3 以上、ST の平均値 2.5 以上)
- TYPE 2 (U5 の平均値 3 以上、ST の平均値 2.5 未満)
- TYPE 3 (U5 の平均値 3 未満、ST の平均値 2.5 以上)
- TYPE 4 (U5 の平均値 3 未満、ST の平均値 2.5 未満)

4. 結果と考察

横浜スタンダードの各 33 項目における U5 教員と ST 学生の得点平均値および標準偏差、平均値の差、およびその差の検定、効果量 d の結果を表 1 に示す。横浜スタンダード 33 項目中 23 項目について、U5 と ST の得点平均値に有意な差が認められた（表 1 中の t 検定の p 値の項目の太字を参照）。さらに、それら 23 項目のすべてで U5 の平均値が、ST よりも高いことが示された（表 1 中の U5-ST の項目を参照）。表 1 中の効果量 d とは、「効果の大きさのことを指し、実験的操作（experimental manipulation）の効果や変数間の関係の強さ（strength of association）を表す指標である（Field & Hole, 2003, p.152）」とされ、サンプルサイズに対する、検定の効果を示す量であり、 t 検定における効果量 d の指標は 0.8 以上で効果大、0.5 から 0.8 で効果中とされている。本研究の結果では、有意差の認められた 23 項目の全てで効果中以上の結果を得た。

一方で、効果量 d が 0.3 を下回っている項目は、Ⅱ-5、Ⅱ-6、Ⅲ-2 であり、検定結果は有意な差が認められたのだが、検定に必要なサンプルサイズが得られなかった可能性が高い。これらの項目は、必要なサンプルサイズを確保する一方で、質問紙内容の検討が必要である。

表1 アンダーファイブ教員と ST 学生のスタンダード得点の比較

	U5 N=22		ST N=12		U5-ST	t 検定 p 値	効果量 d	TYPE
	平均	標準偏差	平均	標準偏差				
I-1	2.73	0.63	1.92	0.29	0.81	0.000	1.470	4
I-2	3.00	0.62	2.17	0.39	0.83	0.000	1.480	1
I-3	3.05	0.72	2.25	0.62	0.80	0.003	1.127	1
I-4	3.23	0.75	2.00	0.43	1.23	0.000	1.821	1
I-5	3.05	0.72	1.83	0.72	1.21	0.000	1.642	2
I-6	2.73	0.63	2.33	0.65	0.39	0.095	0.603	3
I-7	3.41	0.67	2.25	0.75	1.16	0.000	1.623	1
I-8	3.27	0.77	2.25	0.87	1.02	0.001	1.244	1
II-1	2.59	0.50	2.25	0.62	0.34	0.092	0.609	3
II-2	2.36	0.58	2.17	0.72	0.20	0.391	0.305	3
II-3	2.50	0.60	1.92	0.67	0.58	0.014	0.914	4
II-4	2.41	0.59	2.17	0.39	0.24	0.212	0.447	3
II-5	2.73	0.55	2.58	0.51	0.14	0.462	<u>0.261</u>	3
II-6	3.00	0.53	2.83	0.58	0.17	0.404	<u>0.296</u>	1
III-1	2.86	0.56	2.33	0.49	0.53	0.010	0.963	3
III-2	2.73	0.55	2.58	0.67	0.14	0.504	<u>0.237</u>	3
III-3	2.73	0.46	2.25	0.45	0.48	0.006	1.025	3
III-4	2.36	0.85	1.50	0.67	0.86	0.005	1.064	4
III-5	2.82	0.50	2.33	0.65	0.48	0.021	0.849	3
III-6	2.59	0.67	2.17	0.58	0.42	0.073	0.650	3
III-7	2.50	0.67	2.00	0.74	0.50	0.054	0.701	3
III-8	2.55	0.60	1.42	0.67	1.13	0.000	1.773	4
IV-1	2.91	0.61	2.42	0.51	0.49	0.024	0.830	3
IV-2	3.41	0.80	2.75	0.62	0.66	0.019	0.869	1
IV-3	2.95	0.90	1.67	0.89	1.29	0.000	1.405	4
IV-4	2.68	0.57	1.92	1.00	0.77	0.007	1.005	4
IV-5	2.55	0.74	1.58	0.51	0.96	0.000	1.402	4
IV-6	2.73	0.94	1.58	0.79	1.14	0.001	1.257	4
IV-7	2.09	0.87	1.67	0.65	0.42	0.149	0.518	4
IV-8	2.95	0.90	1.83	0.72	1.12	0.001	1.302	4
IV-9	3.14	0.71	2.25	0.62	0.89	0.001	1.271	1
IV-10	2.68	0.84	1.50	0.52	1.18	0.000	1.548	4
IV-11	2.77	0.97	1.58	0.79	1.19	0.001	1.269	4
I 平均	3.06	0.50	2.13	0.29	0.93	0.000	2.076	1

II 平均	2.60	0.40	2.32	0.40	0.28	0.062	0.678	3
III 平均	2.64	0.41	2.07	0.45	0.57	0.001	1.312	3
IV 平均	2.81	0.62	1.89	0.47	0.92	0.000	1.564	4

次に、スタンダードの観点別項目 33 項目を達成度ごとに分類した結果を表 2 に示す。

表 2 TYPE 別 観点別項目

	有意差があった観点別項目	有意差がなかった観点別項目
TYPE 1	I -2, I -3, I -4, I -7, I -8, IV-2, IV-9	II -6
TYPE 2	I -5	
TYPE 3	III-1, III-3, III-5, IV-1	I -6, II -1, II -2, II -4, II -5, III-2, III-6, III-7
TYPE 4	I -1, II -3, III-4, III-8, IV-3, IV-4, IV-5, IV-6, IV-8, IV-10, IV-11,	IV-7

(1) U5 と ST の両者に有意差があった項目 (全 23 項目)

I 教職に求められる基礎的資質

1 (社会人としての態度・行動)、2 (教職への熱意)、3 (コミュニケーション)、4 (組織人としての自覚)、5 (地域・社会との連携・協力)、7 (コンプライアンス)、8 (健康管理)

II 教職に関する知識・理解

3 (教育課程)、

III 教科等の指導と評価

1 (学習指導の方向性の理解)、3 (教材の準備と活用)、4 (ICT の活用)、5 (授業観察)、8 (授業における学習評価)

IV 児童指導

1 (発達段階の理解)、2 (児童への接し方)、3 (問題行動への対応)、4 (教育相談)、5 (特別支援教育)、6 (人権尊重教育)、8 (安全教育)、9 (学級担任の職務) 10 (学級経営の理解)、11 (教室環境の整備)

両者に有意差が見られた項目は、主として大学の講義による学習ではなく、小学校現場での体験が不可欠な学習に関するものである。このことは通常の集中型教育実習に加えて日常的・継続的教育実習である FW 研究を履修した ST においても U5 との差が見られ、採用後の 5 年間の教員としての学習の成果とみることができる。特に、観点 IV 児童理解に関して、この点が顕著である。観点 IV の項目に ST の評定が 2 未満と達成状況が悪いことから、児童理解に関する項目は、養成段階における実習プログラムの見直しが必要なことを示唆している。

(2) U5 と ST の両者に有意差がなかった項目 (全 10 項目)

I 教職に求められる基礎的資質

6 (自己省察)

II 教職に関する知識・理解

1 (教育関連法規)、2 (学習指導要領)、4 (教科等の指導)、5 (学習指導に関する評価)、6 (現代的な諸課題)

III 教科等の指導と評価

2 (学習指導案の作成)、6 (授業実践)、7 (授業評価)

IV 児童理解

7 (キャリア教育)

両者に有意差がなかった項目の多くは、観点 I の教職に求められる資質能力と観点 II の教職に関する知識・理解である。これらは、アンダーファイブの教員が採用後に身につけるといっても学部 4

年間の養成段階での学習の影響が大きいと考えられる。

(3) TYPE 別分類

上述の結果をさらに両者の達成状況を加味した組み合わせを考えた TYPE 別に分類したのが表 2 である。

TYPE 1 は U5、ST 双方の達成状況が良好と判断できる項目である。U5 からすれば、採用後の 5 年間での進歩が顕著であるとは言えない項目とみることができる。

TYPE 2 は U5 の達成状況は良好であるが、ST は良好でない項目である。TYPE 2 の中で、「地域社会との連携・協力」については、ST の達成状況は特に悪い。学部養成段階で「地域社会との連携・協力」は諸事情から学生の関与が難しい内容であり、評価基準の見直しが必要になると考えられる。

TYPE 1 と TYPE 3 は ST の側からみて達成状況が良好と判断できる項目である。この項目総数が 11 項目で全体の約 1/3 である。このことは、学部修了時点で横浜スタンダードの達成状況が必ずしも全体的には良好でないことを示唆している。U5 の側からみると、総数が 9 項目で ST よりも少ないことがわかる。これは、教員である U5 が学生よりも自己評価を厳しくしているからであろう。

TYPE 4 の有意差があった項目では、観点Ⅳの児童理解が 7 項目あり、ST の達成状況が悪い。児童理解の 11 項目中の半数以上である。児童理解に関する内容は、学部生が達成できる基準としてはやや難であり、実習プログラムの中身の再検討が必要である。有意差の有無にかかわらず、17 項目の達成状況が悪かった。これらは、観点Ⅲと観点Ⅳが中心であり、学部養成段階の実習プログラムの再検討とともに、横浜スタンダード評価基準の見直しが必要になる。

5. おわりに

この分析の対象者は 4 年次 ST を経験した学部生である。横浜国立大学教育学部の学生で ST を経験するものは少なく、通常の 3 年次教育実習（4 週間）のみを経験する学生が大多数である。彼らを対象とした同様の分析をすればまた結果は異なることが予想できる。この点については 30 年度に同様の調査を実施する予定である。と同時に、今回の調査を明らかになった横浜スタンダードで達成すべき項目に対応した教育実習プログラムの再考も欠かせない。

さらに、質問項目の文言の検討が課題としてあげられる。4 件法としての条件を満たしていない（バイアスがかかる質問項目がみられる）質問項目および、今回の調査で明らかとなった、効果量の低い項目は、その弁別性を向上するためにも、質問項目の文言の検討を引き続き行う必要がある。

本調査に協力していただいた ST 学生および小学校教員のみなさんに感謝申し上げます。

参考文献

Field, A., & Hole, G. (2003). How to design and report experiments. London: Sage Publications.

水本篤, 竹内理: 研究論文における効果量の報告のために—基礎的概念と注意点—. 英語教育研究 31:57-66, 2008. (オンライン)

以上

今夏公表された「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」では、学部と教職大学院との一体化が強く求められている。これは、高度化し、複雑化する教育課題に対応するため、学校教育において求められる人材育成像が変化してきているという、現在の社会的状況が背景となっている。故に、教職大学院には、「学部を含む大学の養成機能全体の充実をリードする役割」、「教職大学院の特徴である「理論と実践の往還」の手法を活用して」学校課題を解決していくこと、学部と附属学校、教職大学院の間に「つながりのあるカリキュラムを編成」し、大学「内部の機能統合を進め、三者の垂直的な連携強化による機能強化と効率化を図るべき」であることなど、多くの言及がなされている。

言うまでもなく、平成29年4月に開設した本学教職大学院（横浜国立大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻）も上述の流れを汲み、目指す学部新卒学生の人材像を次のように設定している。

教員免許を有する者で神奈川県内の教員を志し、自らの課題意識を持ち、理論に裏打ちされた実践力を高め、同僚と協働しつつ生涯にわたって学び続ける意欲を有する者

教職志望であることはもちろんであるが「理論に裏打ちされた実践力を高め」るためには、一定レベルの実践力、特に授業実践力が前提となる。

一方で、本学ではこの提言が公表されるよりもかなり前となる、2013年頃から「教員養成5年制プログラム」を構想してきた。複雑化・高度化する教育現場の課題に対応する教員養成のためには、教育現場に出向き、「学び続ける教員」となるための素地を5年間かけて身に付けることができるプログラム、単に教育現場へ出向くだけではなく、自らその経験を問い直すことによって、大学の授業と教育実践を往還していくようなプログラムが必要だという議論が根幹にあった。この5年制構想は、小学校での実践的教育活動を体験し、児童と学校生活のさまざまな場面に関わる「初等教育FW研究」などの科目を中心に構想された。その後、この5年制構想は、教職大学院設置のための協議会や教職大学院設置準備委員会、設置に向けての文部科学省との交渉のなかで、「飛び入学」という制度に結実することとなる。実際、設置当初から飛び入学による学部3年＋教職大学院2年という形での5年制は、実施可能となっている。学び続ける教員によって進化し深化する学校文化・教員のロールモデルとして、教育現場への波及までも視野に入れたこの構想は、教職大学院のカリキュラムへも活かされている。特に、5年目には「学校の教育活動に参加し、課題研究を検証する」ことが想定されていたが、これらは、学校の課題解決のために研究を深める「チームメンタリング実地研究」や「学校課題解決研究」などの科目へと引き継がれ、理論と実践の往還と、理論に裏打ちされた実践力向上のための基盤となる科目として位置づいている。

今後、教員としての優れた資質・能力を持つ人材の確保、人材の育成という両面から、学部から教職大学院への接続は特例である飛び入学だけでなく、4年＋2年の6年一貫が主流となるだろうし、さらに柔軟な入り口の確保も視野に入れた構想がますます必要となってくるだろう。この場合にも、当然、実践力の高い学生の進学が期待され、特別推薦等の制度による学生の確保、教職大学院カリキュラムによるさらなる実践力の向上を図り、即戦力として活躍できる人材を送り出すことが求められる。

グローバル化、情報化、知識基盤社会へと社会が変容する中で、学校現場も変容を強く迫られている現在、その変容の波は教員養成の現場へも押し寄せている。こうした社会状況をよく理解し、子どもたち一人ひとりに寄り添った指導を実現できる教員を育成するには、実践性が強く求められる。教職大学院では、退職校長を含む高い指導力をもつ実務家教員を採用している。高い実践性を持つ実務家教員と理論を生かして実践を問い直す研究者教員とがティームティーチングによって指導する体制

は既に整っている。5年制構想を受け継ぎ、飛び入学制度等の多くの機会を活用し、実践を学び実践から学ぶ「初等教育FW研究」等のような特定の科目だけでなく、教職に関わるすべての科目、教育実習等で、学部学生の実践性を高める努力を行い、カリキュラムの接続等、学びの質を接続していくことが期待される。

学部段階においても、教員の実践性が問われている。実践性の高い教員を充実させ、教職大学院の接続を大胆に構想し、地域の教育力の推進に寄与できるような検討が望まれよう。

I 教職に求められる基礎的資質

	4 大変良い (教員経験 5 年以下)	3 良好 (学部 4 年修了時)	2 おおむね良い (学部養成後期)	1 努力を要する
1) 社会人としての態度・行動	社会人としての良識に基づき、児童と同じ目線で接し、児童の模範となる態度を示す	社会人としての良識を心得、児童と同じ目線で接し、児童の模範となる態度をおおむね示す	社会人としての良識を心得、児童と同じ目線でおおむね接し、児童の模範となる態度を目指す	社会人としての良識に欠け、児童と同じ目線に立つ大切さを理解できず、適切な対応に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
2) 教職への熱意	教員としての使命感を持ち続け、その使命感に基づく職務内容と責務を理解できる	教員になるという意欲を持ち、その使命感に基づく職務内容と責務をおおむね理解できる	教員になるという意欲と使命感を持つが、職務内容と責務の理解に努力を要する	教員になるという意欲はあるが、その使命感に基づく職務内容と責務への理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
3) コミュニケーション	児童・教職員・保護者等とのすべての触れ合いに共感をもって臨み、良好な関係を築いている	児童との多くの触れ合い互いの場で共感をもって臨み、ほとんどの場面で良好な関係を築いている	児童との触れ合いの場で、傾聴する姿勢や自己の表現に工夫が望まれるが、関係づくりに努力している	児童と多くの場で触れ合いが断片的であり、傾聴と表現の力量に努力を要する
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
4) 組織人としての自覚	学校運営に臨んで、教職員と連携・協働しながら職務を遂行できる	教職員全員で学校運営に臨む重要性を理解し、教職員と連携・協働しながら、担任の指導の下、職務を遂行できる	教職員全員で学校運営に臨む重要性を理解できる	教職員全員で学校運営に臨む重要性をおおむね理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
5) 地域社会との連携・協力	保護者ならびに地域社会との連携・協力の重要性を理解し、連携・協力体制を担う	保護者ならびに地域社会との連携・協力の重要性を理解できる	保護者ならびに地域社会との連携・協力の重要性をおおむね理解できる	保護者ならびに地域社会との連携・協力の重要性の理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
6) 自己省察	自己省察の意義を理解し、自らの学びを振り返り、課題を見出し、改善方法を探ると	自己省察の意義を理解し、自分の学びを振り返り、課題を見つけて、おおむね改善で	自己省察の意義を理解し、自分の学びを振り返り、ある程度課題を見つめるが、改善	自己省察の意義の理解に欠ける

	いう自己省察ができる	きる	には努力を要する	
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
7) コンプライアンス	法令遵守を理解し、学校と地域社会に備わるルールの適用を理解し、児童に規範を示す	法令遵守を理解し、学校と地域社会に備わるルールの適用を守り、おおむね児童に規範を示す	法令遵守を理解し、学校と地域社会に備わるルールの適用を守るが、児童に規範を示すには努力を要する	法令遵守の理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
8) 健康管理	自己の生活習慣を正しく認識し、心身の健康管理とその維持に努めている	自己の生活習慣を正しく認識し、おおむね心身の健康管理とその維持に努めている	自己の生活習慣が断片的には不規則だが自身の健康管理には気を遣っている	自己の生活習慣が不規則で、心身の健康管理に無関心である
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月

II 教職に関する知識・理解

	4 大変良い (教員経験5年以下)	3 良好 (学部 4 年修了時)	2 おおむね良い (学部養成後期)	1 努力を要する
1) 教育関連法規	主な教育関連法規の趣旨や内容を十分に理解できる	主な教育関連法規の趣旨や内容をおおむね理解できる	主な教育関連法規の趣旨や内容の理解に努力を要する	主な教育関連法規の趣旨と内容の理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
2) 学習指導要領	すべての教科において、学年ごとの目標・内容を理解できる	すべての教科において、学年ごとの目標・内容を、おおむね理解できる	すべての教科において、学年の目標・内容の理解に努力を要する	すべての教科において、学年の目標・内容の理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
3) 教育課程	学校教育目標の達成に向けて、児童の実態に応じた教育課程の作成・実施・評価・改善の手順・方法を理解できる	学校教育目標の達成に向けて、児童の実態に応じた教育課程の作成・実施・評価をおおむね理解できる	学校教育目標の達成に向けて、児童の実態に応じた教育課程の意義を理解できる	学校教育目標の達成に向けた教育課程の意義をおおむね理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
4) 教科等の指導	教科等の目標や内容、学年間の系統性等を理解するとともに、効果的な指導方法を	教科等の目標や内容、学年間の系統性等を理解するとともに、効果的な指導方法を	教科等の目標や内容、学年間の系統性等をおおむね理解できる	教科等の目標や内容、学年間の系統性等の理解に努力を要する

	考案できる	おおむね考案できる		
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
5) 学習指導に関する評価	学習評価の役割や多様な方法, 指導と評価の一体化の重要性を理解できる	学習評価の役割や指導と評価の一体化の重要性をおおむね理解できる	学習評価の役割や指導と評価の一体化の重要性の理解に努力を要する	学習評価の役割や指導と評価の一体化の重要性の理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
6) 現代的な諸課題	社会の変化にともなう諸課題を認識し, 学校教育への適応に関心をもっている	社会の変化にともなう諸課題をおおむね認識し, 学校教育への適応に関心を少なからずもっている	社会の変化にともなう諸課題の認識が断片的であり, 学校教育への適応にも関心が欠ける	社会の変化にともなう諸課題への関心が欠落し, 学校教育への適応に関心がない
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月

Ⅲ 教科等の指導と評価

	4 大変良い (教員経験5年以下)	3 良好 (学部 4 年修了時)	2 おおむね良い (学部養成後期)	1 努力を要する
1) 学習指導の方向性の理解	主体的・対話的な学びを志向する授業づくりを理解できる	主体的・対話的な学びを志向する授業づくりをおおむね理解できる	主体的・対話的な学びを志向する授業づくりの理解に努力を要する	主体的・対話的な学びを志向する授業づくりの理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
2) 学習指導案の作成	児童の学習状況の把握に基づき, 多様性に応じる指導計画と学習指導案を作成できる	児童の学習状況の把握に基づき, 指導計画と学習指導案を作成できる	指導・助言下で指導計画と学習指導案を作成できる	学習指導案の目標および内容を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
3) 教材の準備と活用	学習のねらいに応じて, 多方面から収集・分析・選別した素材を効果的に教材に活用できる	学習のねらいに応じて, 多方面から収集・分析した素材を教材に活用できる	学習のねらいに応じた素材の収集と分析および選択に努力を要するが, 指導・助言下で教材を作成できる	学習のねらいに応じた教材作成の重要性の理解に努力を要する
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
4) ICT の活用	教科等の指導における ICT 活用の必要性を理解	教科等の指導における ICT 活用の必要性を理解	教科等の指導における ICT 活用の必要性を理解	教科等の指導における ICT 活用の必要性を理解

	し、機器を的確に取り扱い、授業に効果的に活用できる	し、機器を取り扱い、授業におおむね活用できる	し、機器を取り扱い、指導・助言下で授業に活用できる	できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
5) 授業観察	他者の授業を、授業の流れ、教員と児童のかかわり、授業のスキルなど、多様な視点より観察できる	他者の授業を、授業の流れ、教員と児童のかかわり、授業のスキルなど、いくつかの視点より観察できる	他者の授業を、授業の流れ、教員と児童のかかわり、授業のスキルなど、指導・助言下の視点で観察できる	他者の授業を、授業の流れ、教員と児童のかかわり、授業のスキルなど、指導・助言下の視点での観察に努力を要する
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
6) 授業実践	授業のねらいに向けて、児童の反応等に留意して、共に学ぶ授業を実践できる	授業のねらいに向けて、児童の反応等に留意して、共に学ぶ授業をおおむね実践できる	授業のねらいに向けて、児童の反応等に留意して、共に学ぶ授業を指導・助言下で実践できる	授業のねらいに向けて、児童の反応等に留意して、共に学ぶ授業の重要性を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
7) 授業評価	授業評価の意義や方法・活用を理解し、授業のねらいや児童の反応を考慮して評価できる	授業評価の意義や方法・活用を理解し、授業のねらいや児童の反応を考慮しておおむね評価できる	授業評価の意義や方法・活用を理解し、授業のねらいや児童の反応を指導・助言下で評価できる	授業評価の意義や方法・活用を理解し、授業のねらいや児童の反応を考慮した評価の重要性を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
8) 授業における学習評価	評価規準に基づいて児童の学びを多角的に把握し、評価できる	評価規準に基づいて児童の学びを把握し、おおむね評価できる	指導・助言下で評価規準に基づいた児童の学びを把握・評価できる	授業における評価規準を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月

IV 児童指導

	4 大変良い (教員経験5年以下)	3 良好 (学部4年修了時)	2 おおむね良い (学部養成後期)	1 努力を要する
1) 発達段階の理解	さまざまな場での児童とのかかわりを通じて、児童の心身の発達を観察・理解できる	さまざまな場での児童とのかかわりを通じて、児童の心身の発達をおおむね観察・理解できる	さまざまな場での児童とのかかわりを通じて、児童の心身の発達の観察・理解に努力を要する	児童の心身の発達段階とその特徴について理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
2) 児童への接し方	積極的な児童とのかかわりのな	児童とのかかわりのなかで、共感	児童とのかかわりのなかで、共感	児童とのかかわりが断片的で、共

	か、共感的な信頼関係の構築に常に努力している	的な信頼関係の構築に努力している	的な信頼関係の構築におおむね努力している	感的な信頼関係の構築に努力を要する
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
3) 問題行動へ対応	児童の問題行動にたいして、教職員や地域社会と連携・協働し、的確に対応できる	児童の問題行動にたいして、教職員と連携・協働し、おおむね対応できる	児童の問題行動にたいして、教職員と連携・協働できる	児童の問題行動にたいする教職員との連携・協働の重要性を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
4) 教育相談	教育相談の重要性を理解し、問題の内容や解決技法に関する基礎的な知識を有する	教育相談の重要性を理解し、問題の内容や解決技法に関する基礎的な知識をおおむね有する	教育相談の重要性、問題の内容や解決技法に関する基礎的な知識の理解に努力を要する	教育相談の重要性、問題の内容や解決技法に関する基礎的な知識の理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
5) 特別支援教育	要特別支援児童への支援・指導方法を理解し、担当教員や専門家との連携・協働の下で、対応できる	要特別支援児童への支援・指導方法を理解できる。	要特別支援児童への支援・指導方法をおおむね理解できる。	要特別支援児童への支援・指導の重要性を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
6) 人権尊重教育	人権問題に関心を持ち、人権尊重教育を理解し、担当教員や専門家との連携・協働の下で、対応できる	人権問題に関心を持ち、人権尊重教育を理解できる	人権問題に関心を持ち、人権尊重教育をおおむね理解できる	人権問題に関心を持ち、人権尊重教育の重要性を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
7) キャリア教育	キャリア教育の意義・内容を理解し、実践している	キャリア教育の意義・内容を理解し、指導法に関する知識を持っている	キャリア教育の意義・内容を理解し、指導法に関する知識をある程度持っている	キャリア教育の意義・内容を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
8) 安全教育	安全教育の意義と内容を理解して、協働的に対応できる	安全教育の意義と内容を理解できる。	安全教育の意義と内容をおおむね理解できる	安全教育の意義と内容の重要性を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
9) 学級担任の職務	学級担任の心構えや役割・職務を理解できる	学級担任の心構えや役割・職務をおおむね理解できる	学級担任の心構えや役割・職務を断片的に理解できる	学級担任の心構えや役割・職務の理解に努力を要する

△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
10) 学級経営の理解	学級経営の意義を理解し、学級経営案を作成し、実践できる	学級経営の意義を理解し、学級経営案を作成できる	学級経営の意義を理解し、学級経営案を指導・助言の下、作成できる	学級経営の意義を理解できる
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月
11) 教室環境の整備	物心ともに快適な教室づくりにむけた教室環境の整理・整頓の重要性を理解・実践している	物心ともに快適な教室づくりにむけた教室環境の整理・整頓の重要性を理解できる	物心ともに快適な教室づくりにむけた教室環境の整理・整頓の重要性をおおむね理解できる	物心ともに快適な教室づくりにむけた教室環境の整理・整頓の重要性の理解に欠ける
△チェック	年 月	年 月	年 月	年 月

平成29年度秋学期 初等教育フィールドワーク実施体制

依頼校	校長	SV氏名	曜日	連絡教員	学 生	学 生	学 生	テーマ
稲荷台小	平井佳江	齋藤親夫	月曜日	両角達男	3年・神奈川県希望	3年・神奈川県希望	3年・神奈川県希望	養成・若手教員との交流
西前小	石川隆一	佐藤康男	水曜日	加藤圭司 津野 宏	4年・大学院進学			養成・若手教員との交流
大岡小	相澤昭宏	竹田惇子	月曜日	物部博文	4年・神奈川県採用予定	4年・横浜市採用予定	4年・横浜市採用予定	インターン・若手教員との交流
立野小	石橋孝重	永池啓子	金曜日	石田淳一	3年・横浜市希望	4年・東京都採用予定		インターン・養成・若手との交流・メンター
富士見台小	高部振司	河合義昭	火曜日	海老原修	3年・横浜市希望	3年・埼玉県希望	4年・横浜市採用予定	新規・養成・インターン
能見台小	山崎信也	高木和子	金曜日	物部博文	3年・神奈川県希望	3年・横浜希望	3年・横浜希望	新規・高大連携・体育

平成29年度教職カリキュラム委員会初等教育FW研究関係者

鈴木俊彰 金馬国晴

平成29年度初等教育FW研究アドバイザー

渋谷誠司 古川伸彦

養成・研修一貫型アンダーナイン教育システムの開発（2018年3月）

〒247-0072 横浜市保土ヶ谷区常盤台 79-2
横浜国立大学教育学部

杉山久仁子