

# 羅生門的アプローチによる対話を通じた 教育実習生の指導観の変容

川田 英之  
(附属坂出中学校)

762-0037 坂出市青葉町1-7 香川大学教育学部附属坂出中学校

## Transformation of Teacher Trainee's View of Teaching through Dialogue Using the Rashomon Approach

Hideyuki Kawata

*Sakaide Junior High School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 1-7 Aoba-cho,  
Sakaide 762-0037*

**要 旨** 教育実習の授業指導場面において、羅生門的アプローチによる対話を取り入れることによる実習生の指導観の変容について考察した。実習生3名を対象として実践、検証した結果、子どもを見取る意識が高まることによる授業観、指導観の変容と、教職や授業づくりへの意欲の高まりが確認できた。

**キーワード** 教育実習 羅生門的アプローチ 対話 指導観の変容 意欲の向上

### 1 はじめに

教育実習は、学生が大学で履修してきた科目の理論的、技術的な学習成果を実際の学校現場で適用し、体験を通して教師としての力量形成を行うのがねらいである。児童生徒と触れ合う中で、教職への理解を深め、教師という職業を選択するかどうかを考える機会となるものである。

今栄・清水(1994)は、教育実習が実習生の教員志望動機を強める効果を持つことを明らかにしている<sup>1</sup>。持留・有馬(1999)は、教育実習が「教師になりたい」「まだ迷っている」学生の個人的自己効力感を高めることを明らかにしている<sup>2</sup>。淵上・島田・園屋(1994)は、教育実習生の61.2%が実習後に教師志望度を高める方向に変化し、15.1%が教師志望度を低下させることを報告している<sup>3</sup>。こうした先行研究にあるように、教員養成課程における教育実習の果たす役割は大きく、教職意識形成の上でも、教師としての基盤形成の上でも、大きな意味を持つ。

しかし、実際の教育実習の場においてどのような指

導を行うかは、教育実習校や指導担当教師に任せられている現状があり、実習生に対し、どのような指導を行うのが効果的なのかは明らかにされていない。また、近年は、長時間労働等、過酷な労働環境をはじめとした教師という職業に対する、マスコミ報道等による負のイメージの影響もあり、教員免許は取得するものの、実際に教員になろうとしない学生が少なくないことも課題とされている<sup>4</sup>。教師志望度を高めていくことも視野に入れた、効果的な教育実習の指導のあり方を明らかにすることが求められる<sup>5</sup>。

こうした課題解決の一方法として、本研究では、教育実習指導の大きな柱の一つである、学習指導に着目する。教育実習生の授業指導場面において、羅生門的アプローチによる対話を取り入れることで、実習生の指導観がどのように変容するのかについて調査し、効果的な実習指導について考察することを目的とする。

### 2 教育実習で何をこそ指導すべきか

教育実習の目的は、教職意識形成、教師としての基

盤形成にある。それは、授業指導や学級経営等における子どもとのやりとりを通じた体験的活動と、それを踏まえた実習指導教師による指導の中で培われていく。よって、実習指導教師の教育観、指導観が与える影響は大きい。

例えば、学習指導の場合、一般的に、①実習生が指導案を作成する、②実習指導教師が指導を行う、③実習生が授業を、実習指導教師が授業観察を行う、④実習指導教師が指導を行う、という流れで行われることが多い。しかし、授業はその時々々の文脈や状況に依存する面が強く、良い授業というものは多様にあり得るため、一つの尺度・ものさしで、教師の力量を一般化して論じることは困難である（山崎：2002）<sup>6</sup>。実習指導教師の持つ指導観で「この教授方法を用いるべきである」等、発問や支援といった教師の指導法やはたらかしに矮小化した指導を行うと、実習生はそれをモデルとして追いかけていくことになる。これでは、指導の効果は一時的なものにとどまり、授業指導の根本的な力量が形成されていくのは難しい。ともすると、こうした指導が、教育実習生の教育観、指導観となり、その後の教師生活の授業に影響を与えることもある<sup>7</sup>。

教育実習で実習生が学ぶ期間と内容には限りがある。一方で、教師は、「絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」<sup>8</sup>「職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」<sup>9</sup>存在であることを鑑みると、教育実習においては、指導技術といった表面的な部分のみを学ぶのではなく、そこに含まれる根本的な意味を学ぶ姿勢こそが重要である。それが、教師として学び続けていく意欲や教育観、指導観の形成の基盤になると言える。

### 3 羅生門的アプローチの先行研究

羅生門的アプローチは、1974年、「カリキュラム開発における国際セミナー」において、イリノイ大学教授J. M. Atkinによって言及された。Atkinは、羅生門的アプローチを工学的アプローチと対比する形で、以下のように説明している<sup>10</sup>。

工学的アプローチは、最初に一般目標が設定され、次に具体的な特殊目標に分節化され、テスト等の測定可能な行動目標に定式化される。そして、それらの目標を実現するための教材が作成され、それを用いた学習活動が試みられ、行動目標に照らすことで学習者の行動が評価され、それによってカリキュラムそのもの

が評価される。

一方、羅生門的アプローチは、最初に一般目標を立てるところまでは同じだが、それを直ちに特殊目標に分節化するのではなく、「専門家としての教師」としての経験と技術、技能を生かして、目標の実現を図る「創造的な教授活動」が行われる。教材の作成や活用もこの中に含まれる。そして、この教授活動によって学習者に何が引き起こされたかをできる限り多様な視点からできる限り詳しく叙述し、それによって一般目標がどこまで実現されたかを判断し、カリキュラム開発へフィードバックしていく。教師の即興的な働きかけや活動を重視した教授・学習過程であり、多様な視点からの「目標にとらわれない評価」を重視する<sup>11</sup>。その背景にあるのは、「カリキュラムの評価においては、意図された結果だけでなく、意図されていなかった効果、あるいは、気づかれもしていない効果、いわば副次的効果が、時には重大な教育的意義を持ちうる、という考え方」<sup>12</sup>である。

羅生門的アプローチの先行研究としては、姫野（2001）の、武田常夫の授業実践を分析し、羅生門的アプローチを発展させたカリキュラム開発の手続きを明らかにした研究<sup>13</sup>、小野沢（2005）の、総合的な学習の時間に羅生門的アプローチを導入することで教師の評価観の転換を図る必要性について論じた研究<sup>14</sup>、木村（2006）の、生活科の教科特性を明らかにする中で、子どもの全人的理解の必然性を明らかにし、羅生門的アプローチの手法と校内研修の在り方について提案している研究<sup>15</sup>、芳賀・石川（2009）の、道徳授業における子どもの価値認識のプロセスとそれを支える教師のスタンスや発問の在り方の分析から、羅生門的アプローチの指向する授業研究の在り方について論じた研究<sup>16</sup>、園部（2017）の、K. Sawyerの論考をカリキュラム開発の視点から読み解き、羅生門的アプローチとしての即興に着目し、計画（構造）と即興のバランスを保つことで、より創造的で協働的な学習を促すことが可能とした研究<sup>17</sup>等がある。授業観、指導観の変容については、川田（2023）の、授業討議に羅生門的アプローチによる対話を導入することで、教師の授業観の転換が図れることを明らかにした研究<sup>18</sup>がある。しかし、先行研究は、現職の教師の授業や実践を対象にしたもので、教員免許を取得しようとする段階である教育実習生を対象とした研究はなされていない。

そこで、本研究では、教育実習の授業指導場面に、羅生門的アプローチによる対話を導入した実践を行

い、実習生の指導観の変容について、考察を試みた。

## 4 実践の方法

### 4.1 対象者とその実態

香川大学教育学部附属坂出中学校2023年度国語科教育実習生3名(大学4回生2名A, Bおよび3回生1名C)を対象とした<sup>19</sup>。A, Bは、2022年度に、同附属小学校で5週間の教育実習経験があり、Cは、今回が初めての教育実習となる<sup>20</sup>。

4.2 実施期間 2023年9月4日～9月15日(土日を除く)

4.3 実習指導者 筆者

### 4.4 実習で行った授業及び指導

国語科教材「アイスプラネット」(光村図書国語, 中学2年)(全3時間×3学級), 「月夜の浜辺」(光村図書国語, 中学2年)(全3時間×3学級)の計18時間の授業及び10回の授業指導。筆者は実施期間前に授業構想(指導案)の指導を行い、それを基に、実施期間で、A, B, Cが、それぞれの担当学級において6時間の授業を行った。授業指導は、実施期間に毎日1回実施した。

### 4.5 アプローチの方法

本研究の中心となる授業指導については、実習生3名(1授業につき、授業者1名、観察者2名)に筆者を加えた4名による対話形式で進めた。筆者は羅生門的アプローチを基軸に、次の3点の指導を行った。

- (1) 授業者は、学習者の様子をモニターしながら、状況に応じつつ、適宜働きかけたり対応したりしながら授業を展開する。
- (2) 観察者は、学習者に何が引き起こされたかを、その背景も含め、できる限り多様な視点からできる限り詳しく見取る。
- (3) 指導者は、授業指導場面において、授業者、観察者、指導者それぞれの立場から、見取った事実とその背景や内面について、対話形式で語り合う中での気づきを基に指導する。

### 4.6 分析方法

調査の分析に当たっては、以下の資料から考察した。

- ・授業記録(観察・レコーディング)
- ・授業指導記録(レコーディング)
- ・授業イメージ(イメージマップ)
- ・インタビュー(レコーディング)
- ・実習の振り返り(振り返りシート・事後レポート)

## 5 実践結果1—授業指導における対話の変化

### 5.1 授業指導(実習初期)

以下は、指導1(9月4日)の対話場面の一部である(下線、波線一筆者)。

- C2: 全然、改善点とか、めっちゃ厳しく言ってくれていいので。
- A1: 最初の「ノート出して」とか、「教科書開いて」とかいう指示は、僕はテンパっている部分があったんですけど、非常に落ち着いてできてたので、子どもたちは挙手しやすい感じはあったのかなと思いました。板書は見やすかったんですけど、一番後ろから見ていて、後ろの子きれいに書いてたんですけど、もうちょっと(字が)太い見やすくなるかなと思いました。
- B3: 細かな指示というところで言うと、「仲良くなる、ならん」というところの○×で「なれるか、なれないか」という所で、「書こうね」というところが、抜けていた。
- A2: 子どもが「次これしたら良いんだ」という、僕もちょっとテンパって、「今何したらいいんだろう」と子どもたちがなる瞬間が、僕もCさんの時もある、そういうのが「子どもたちが困ってるな」というのがぱっと見れたら、「これして」と一言加えるだけで多分子どもたちはすごいできる。今日見たら、すごいできる子たちなんで、ばって書けるように、僕たちの言葉一つで、それが僕たちができることかな。
- C3: 私も自分でやって、一気に説明しちゃって、「仲良くなりたくないか、なりたいか。じゃあ線を引いて、理由まで書いてください」と一気にしちゃったんで、一個ずつ段階を踏んでいかないと、話し合わせるとか、ちょっと段階を踏むっていう作業ができてなかったなっていうのが。パーセンテージを言うときも、「隣の人と何パーセントか言ってみて」みたいな、考えやすくする手立てが取れてなかったのが、一つ反省点かなと思いました。
- A3: だいぶん、言うことを、僕も決めとったんですけど、「これ伝わるとるかな」という不安から、何回も何回も同じ事を繰り返してしまっ、どっちかと言うと、一言で伝えてはいるんですけど、僕は、いろんな言葉で伝えようとすすぎて、しゃべりすぎている感じがして、あと一言、子どもたちが「ああ、今からこれするんだ」という。結構、言葉自体は簡潔に言ってるのがいいなと思います。

10分38秒の対話の中で、計25回のやりとりが行われた。下線部は、学習者の見取りの部分である。ノートの記述の様子や学習の全体的な様子など、学習者全体や個の表面上の捉えについて、計7回の発言があった。具体的な個の見取りについての発言は0回であっ

た。波線部は、指導法についての発言の部分である。対話全体で、板書や発問・指示等、21回語られており、実習生の発言のほとんどは、指導法についてである。

## 5.2 授業指導（実習後期）

以下は、指導9（9月14日）の対話場面の一部である（下線、波線一筆者）。

B1：「晩」という所で、○君という僕のここにおった子が、英語のノートを引っ張り出してきて、eveningとnightの違いみたいなのを。

C1：えー。

B2：言わなかったけど。そういう。いいなあと。

筆1：海外の晩と日本とは違うかも知れんけど、そういうのをするのはいいよなあ。

B3：それと、最初の方で、「夕日といえば秋」（の意見）で、ざわついとったじゃないですか。「秋じゃないよな」とか。

筆2：あのざわつきは何やったんやろ。

B4：「夕日って秋なん？」みたいなことを言った子がいたんで、そこを掘り下げると面白くなってる思ったり、「ボタンが見えるのは夕日じゃなくて月光だよ」というところで、「家の光」と言ってくれる子もおったし、「他に光があるのかどうか」という所も掘り下げられたり、「月が出る方向。海側、浜辺側」、また「海と並行にでてるんじゃないか」みたいな子もおったりして、そういうのもできたと思うし。

筆3：月の位置やな。月って位置いろいろあるけど「月に向かってそれは放れず」だから。どんなふうに投げるかな。

B5：いろいろなか掘り下げたら面白いなっていうのが。  
(中略)

C2：Aさんの授業を見て、音読の時に教師が読む、交互読み、ペアってやってたと思うんですけど、教師と交互の時に目をつむってチャレンジしている子がちらほら見られて、覚えたい、覚えることにけっこう達成感を覚えているのかなって思っ、もしかしたら次、Bさんがやってたみたいな暗記系をやってみても、やる気が見られたのでいいのかなって思いました。前回の続きからで、反論を言う時に、立つ人が少なかったんで、最初に話し合せてあげた方が、内容を思い出すというためにもよかったのかなと思いました。最後に○さんが根拠に着目して、「なぜだか」「放れず」に着目していたんですけど、それ以外の人は、根拠が「月夜の晩だから」みたいな。けっこう根拠になってないみたいな。根拠を考えるのが難しいところではあるんですけど、その根拠が私の授業でもそうなんですけど、難しそうだなっていうのを、ノートを見て思いました。Bさんの授業だったら、教科書を閉じて音読し始めたのがよかった

なって思いました。子どもたちが結構言えてたのでびっくりしました。えっ、覚えてるんやって思っ。

筆8：前回、全文（暗唱）させたからや。

C3：あー。

筆9：あれ次の時間言える子おるで。何人が当てて言えたら、「わー」となって価値があるかもしれん。

C4：「言ってもらえますか？」って言ったら「えー」といいながら結構楽しそうだったので、次ちょっと楽しみだなって思いました。「なぜ浜辺に行ったのか」で「人に会いたくなかった」とか「呼び出された」とか言って、「人がいる」という意見も出てきて、それを掘り下げたのもよかったなって思いました。前回の「ボタンを盗んだ」って言ったときも、皆が、「あー」とか言ってたんで、前回のつながりっていうのもみんな覚えてるんだなっていうのと、ボタンを「高価なんかな？」って聞くだけじゃなくて「金ピカなんかな？」って言ったら、「いやいやいや」という反応が大きかったんで、…なるほど、勉強になりました。「価値があるか」というところで、「高価」という考え方と「価値があるか」という二つの考え方が混じっていて、「思い出があるから価値がある」という人と、「売れるから金銭的な価値がある」という人で分かれていたのが、ちょっと（発問が）ややこしかったかもしれない。

B12：あえてそうしてみたんです。ちょっとややこしくなったんですけど、その違いっていうのを次でやろうかなって思ったり。

筆10：それも判断の一つやなあ。

C5：「ボタン以外のもので何を当てはめるか」の話の時に、教室にある物を使ってやったおかげで、みんなが自由な発想になったと思うんですけど…けっこうすごい自由な発想になったと思うんですけど、ビー玉が出てきましたよね。あれって、本当にたまたま出たんですか？

B13：たまたまです。

23分23秒の対話の中で、計36回のやりとりが行われた。下線部は、学習者の見取りの部分である。指導1と異なり、学習者の見取りの発言が増えている。また、全体的な様子を見取りだけでなく、B1、B4のように、具体的な個の見取りについての発言が見られる。C2のように、学習者の見取りから、その内面を語る発言も見られる。学習者の見取りの発言は、27回（A：7回、B：9回、C：11回）あり、内、個の見取りは13回（A：2回、B：8回、C：3回）である。指導法の発言（破線部）については、対話全体で、22回（A：6回、B：9回、C：7回）語られたが、内19回は、学習者の見取りを基にしたものである。

### 5.3 対話分析（1～12回）

全授業指導の対話場面における、学習者の見取りの発言回数、指導法についての発言回数を分析した（表1、表2）。

指導を重ねていく中で、対話時間が長くなる傾向が見られた。学習者の見取りの発言回数については、実習生Aはあまり変化がなかったが、実習生B、Cは、対話を重ねていく中で、増加傾向にあった。個の見取りの発言回数は、指導2までは実習生Aの1回だけである。指導2において、筆者は「教室の後ろではなく、横から子どもの姿を見るよう」指導した結果、指導3以降、実習生A、B、Cともに個の見取りの発言が増えた。対話は、主に指導法についての内容中心に進んだが、発言回数には大きな変化がなかった。一方で、学習者の見取りを基にした指導法の発言回数は増えた。これは、指導1のA1「子どもたちは挙手しやすい感じはあったのかな」のように、全体の雰囲気漠然と語る傾向の発言から、指導9のB1「『晩』という所で、○君という僕のここにおった子が、英語のノートを引っ張り出してきて、eveningとnightの違いみたいなのを」のように、個の学習の様子や思考の様子を、具体的に見取った発言が増えたことによる。発言がより具体的になり、1回の発言の時間が長くなったことが、全体の対話時間の増加につながっていた。

また、指導10（9月14日）の対話場面では、次のようなやりとり（一部）が見られた（下線、破線—筆者）。

B1：「高価かどうか」という所で、「ボタンをどうして  
る？」という（教師の）質問が「どうということ？  
みたいになって、ちょっと考えられるのが「最後  
どうしてる？」という感じで子どもが捉えて、「袂

に入れる」という表現が最初に出ているので、「最後」と聞いたことによって、「詩が終わった後どうしてるのかな」と考えている子がちらほらいたので、それで「よく分からんしなあ」って感じになっていたので、それゆえの停滞かなと思いました。「捨てられないもの」で、結構「お金」って書いてる人が多くて、そうじゃないよねっていうことを僕は思ったんですけど、それを「金塊」って言った子の後に「よっしゃ」っていう感情を言うことによって、違うということに気付くことができたのかなと思いました。感情を言ったのは良かったと思いました。で、「捨てられないもの」で「思い出」という意見がけっこうあったので、これは僕が好きなのでんですけど、最初に書いた「思い出」に矢印をやったら「思い出だよ」って印象が強まるのかなって思いました。僕が矢印が好きなのでそう思いました。「おもちゃ」という意見を「何で？」って掘り下げられていたので、それはよかったです。最後時間が余ったんですけど、「思い出はどんな思い出のかな？」と考えてみてもよかったですかなと思いました。「札束」って言った時の「違うやろ」っていうつぶやきが結構あったので、「それは何で？」って試してみても面白かったと思いました。

A1：僕も「最後どうしてる？」の発問が、僕が聞いても本文から見ているのか自分で想像するのか、僕の前にいた子は「袂に入れる」ということから発想していたんですけど、そこが僕もBさんと同じ思ったところ。「高価なボタンかどうか」を最初に考えた所では、「高価なボタンだったら取ったらどうするか」ということになりかけて、「売る」っていう子が結構いた中で、「でも売ったら『心に沁みる』かな？」とか「使ってないよね」という言葉を言ったり、高価じゃない方にも「高価じゃなかったら語り手に価値はないのか？」と「価値」という言葉を言ったことで、「語り手に

表1 学習者の見取りの発言回数（括弧内は個の見取り回数）

指導	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
対話時間	10分38秒	8分18秒	9分37秒	7分00秒	9分19秒	13分45秒	17分56秒	24分40秒	23分23秒	26分56秒
実習生A	5 (0)	7 (1)	6 (3)	6 (2)	3 (2)	欠席	欠席	欠席	7 (2)	9 (3)
実習生B	2 (0)	1 (0)	6 (1)	欠席	2 (1)	3 (1)	13 (3)	9 (5)	9 (8)	11 (3)
実習生C	0 (0)	2 (0)	2 (2)	1 (1)	3 (1)	7 (3)	3 (1)	10 (2)	11 (3)	9 (3)

表2 指導法についての発言回数（括弧内は学習者の見取りを基にした発言回数）

指導	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
対話時間	10分38秒	8分18秒	9分37秒	7分00秒	9分19秒	13分45秒	17分56秒	24分40秒	23分23秒	26分56秒
実習生A	9 (3)	8 (2)	7 (4)	6 (5)	4 (3)	欠席	欠席	欠席	6 (6)	8 (5)
実習生B	5 (0)	5 (0)	7 (2)	欠席	4 (2)	9 (2)	15 (9)	8 (5)	9 (8)	13 (9)
実習生C	7 (0)	5 (0)	5 (2)	3 (1)	5 (3)	8 (6)	4 (3)	13 (8)	7 (5)	9 (9)

とっての価値って？」と問いかけて、そこから語り手にとっての価値を考えられたのがすごい良かったと思いました。「自分が捨てられないもの」の所で、僕は結構時間がきつきつになるんで、余裕が良かったと思うし、ただ言わすだけじゃなくて、言った子にとってどういうものかということが言えていたので最後の「思い出」とかにも「なぜ捨てられないのか？」を考える上でも、自分達の思考につながって、「形見」って言った子が、「思い出だから」とか、「自分にとって忘れられない思い出がある」とか、自分から詩につなげて言っていた子が結構いたので、流れはすごく良かったと思います。

C2：そこの「高価か？」の所で、最後どうしたらいいのか自分でもパニックになって、何を言わしたいのかが決まらなかったんで、臨機応変な対応がしたかったです。

筆1：乗り切ったやないですか。強引さを感じた？

C3：ちょっと誘導した感じがあってそれが反省点ですね。次回につなげられたら。

授業での話し合い場面における「高価かどうか」「捨てられないもの」について、B、Cが、見取った子どもの事実（下線部）と自身の解釈からの指導法の良い点と課題（破線部）を述べ合っている。それに対し、授業者のCは、「誘導してしまった」と指導法の反省を述べている。このように、授業における一つの事実を多様な視点から捉え、語り合う対話が行えていた。

## 5.4 考察

授業指導に、羅生門的アプローチによる対話を取り入れることで、対話場面における実習生の発言内容に変化が見られた。学習者の見取りの発言が増えた。また、表面的な見取りの発言から、具体的な見取りを基にした発言に変化した。指導法について語る内容も、子どもの見取りを基にした、より具体的な発言に変化し、一つの事実を多様な解釈で語り合うようになった。

## 6 実践結果2 一個の指導観の変容

### 6.1 実習生A

Aは、実習を振り返ってのインタビュー「自分の実習での学びの転機となったこと」として、次のように語っていた（下線一筆者）。

僕は、アイスプラネットの2時間目に意見の言い合いで終わってしまって、3時間目のお二人（B、C）が授業をした後に、僕の授業を良くしようと意見を出していただいて、実際やったところで、自分がやりたかったことができたというのが、最初と変わったところかなと思

います。（授業の）1時間目だと、あの意見の言い合いはできずに、指導案どおりにやって、自分のやりたいように進めてたかなと思います。

Aは、対話を基に、自分の授業を見直して授業を行い、手応えを感じたことを転機として挙げている。このことは、指導5における対話で、次のように語られていた（下線一筆者）。

B1：一番に思ったこととして、直接「好きじゃなくなった」とか、感情の描写が書かれている所ばかりを拾って、そう直接書かれていない所は「書かれてないじゃん」みたいな感じだったので、そういう所も含めて授業する必要があったんだという所が一番に思いました。最後の場面がどんな意味を持つのかが分かるような授業をする必要があったんだなということに気がきました。

（中略）

C2：最後のシーンの手紙の所で、「ぐうちゃんが本当のことを言っていたと分かったから」というのが出して欲しかったんですけど、出たというか、私が言い直して「本当のことと分かったから」と書いて、その人は「申し訳ないと思ったから」と言ったので、「あ一人によって『申し訳ないって思っている』に変わるな」って思ったんですけど、言ってくれているからには書かないわけにはいかないと書いて（黒板に）書いたんですけど、さっきノート見てみたら、最後の振り返りで、その意見に影響されて、多くの生徒が「申し訳ない」と書いてるから、最後はちょっと（感情が）上がりきらないんじゃないかという意見が出たので、その理由の所は、後でお聞きしたいです。

B3：そこで「ああ」と（黒板に）書くんじゃなくて、「なんで？」って聞いてたのはいいと思うんで、深掘りしてなんでその発想になったかというのを分かるようにするのは、すごく良かったと思いました。あと、僕も（自分の授業で）やっちゃったんですけど「好きじゃなくなった」というのと「嫌いになった」というのは、ちょっとニュアンスが違うんだけどなという子が何人かいたので、そこは言い換えになるのかどうかというのも気になりました。

下線部は、BとCが学習者の反応から、それぞれの授業を振り返っている部分である。Aは、この対話での気づきを基に自分の授業に臨んだ。授業で、Aは、中心発問に対する意見の表出だけでなく、反論を求めたり、その反論の一つを取り上げて「なぜ？」と問い返したり、心情描写以外の表現に着目させたり等、最後の場面について13分間の吟味の学習指導を展開した。

実習の振り返り（レポート、振り返りシート）の記述（一部）を以下に示す（下線、波線一筆者）。

## 【レポート】

(前略) 教育実習の最初では、自分の流れにとらわれてしまい、生徒を見ることは難しくほとんど確認することができなかった。しかし、教育実習終盤の授業では、生徒の反応やノートに書かれてある考えなど、生徒の思考の流れや学習・授業に対する姿勢などを見る時間を増やすことができ、生徒の発言を促したり、さらに深く問い直したりすることで、より生徒の考えに沿った授業を展開できるようになったのではないかと考える。また、生徒の反応は、時間やクラス、曜日などによっても大きく変化する。同じ内容の授業でも生徒の様子によって授業は変わるので、その見極めも重要である。(中略) 思ってもみない生徒の発言があったときに、どのような反応を示せばよいか悩んだが、そのようなふと出る生徒の発言こそ学びのキーワードに繋がる。誰も考えないような発言について吟味することで、生徒自身のより深い学びへと発展する。そのような発言を取り上げたいが、すごく難しいと感じた。そのような発言に柔軟に対応するためには、様々な視点やより深い教材研究が必要となる。生徒だからこそ考えそうな面白い発想を大切にする授業は、教師が教えようとする内容以上に深いものであると感じた。どんな時でも生徒の様々なことを見て、授業につなげていくことが生徒主体のより良い授業になるということを考えることができた。(以下略)

## 【振り返りシート】

授業の中で子どもの反応や表情、思考の流れを良く見ること、子どもの学び、興味・関心につながる。教師はその反応を見ながら、授業の流れ、取り上げる内容を決断し続ける必要がある。(授業観の変容)

将来、教員を目指す自分にとって、実際に子どもたちとふれあい、授業を行うことができ、実践力を養うことができた。また専門教科である国語科の授業を本格的に考え、研究を行うことで、大切にすべき「子どもをよく見る」「決断の連続」といったことを学ぶことができた。短い期間の中で、学級や授業について多くのことを学ぶことができたので、教員になった時の糧としていきたい。(「教育実習での学びの価値」)

Aは、授業で子どもの反応を見て、意見を吟味させることができたことを、教育実習における自身の成長であり、授業観の変容と捉えている(下線部)。また、教職や授業づくりへの意欲を高めている(破線部)。その転機となったのは、授業指導における羅生門的アプローチによる対話である。

## 6.2 実習生B

Bは、実習を振り返ってのインタビュー「自分の実習での学びの転機となったこと」として、次のように語っていた(下線—筆者)。

僕はやはり授業観察を横から前からして、生徒を見るってところが、一つ意識が変わったなというところで、観察が面白くなったというのがすごく感じられる

ようになって、「あいつあんなことしよる」とか「こんな疑問が生まれるんや」というのが、他の先生の授業の時はより見えますし、自分の授業でも、もっとそれが読み取れたらよかったなと思うんですけど、多少なりとも拾えるようになったというところで、これをもっと突き詰めていったら生徒主体のような授業ができるのかなっていうふうに思いました。

以下は、Bの実習の振り返り(事後レポート)の一部である(下線、波線—筆者)。

中学校実習を通して大きく授業観が変化したように感じる。その変化の最も大きいところが、子どもの生の反応を授業で取り入れるということだ。今までの実習では指導案を作成し、その段階で子どもの反応を予想して授業中は指導案に書いてあることをしていたが、それでは面白い授業にならないことに気付くことができた。また、私の真の課題も見つけることができた。それは、授業中の余裕のなさだ。あれこれ構想は練るものの、肝心の授業になると余裕がなくなり、生徒の反応を見ることが出来なくなる。そのような課題があることに実習前半で気付くことが出来た。そしてそれは実習後半にかなり改善されたように感じる。改善の助けとなったのは授業観察の方法の変更だろう。最初は授業観察を後ろから行っていたが、(筆者)先生の御指導をいただき、前から授業を観察するようになり、そこで授業観察という行為の意味が一変した。「授業」とは何か。教師が子どもに教える、その行為の主役は誰だろうか。以前は教室の後ろから、すなわち教師の行動しか見ていなかった。しかし授業を前から見るようになり、子どもの反応が観察できるようになり、私は授業の主役は子どもであると気づくことができた。今までよりも、授業観察が楽しくなった。この発問で生徒はどのような反応をしているのだろう、どんなことを書いているだろう、どんな疑問が生まれるだろう、生徒を観察することは、とても面白い。これが、(筆者)先生が仰られた「ライブ感」なのだろうと思う。そしてその観察を、少しであるが授業に活かせるようになったと思う。生徒の反応を見ながら授業の舵を取っていく、このような授業はとても面白く感じた。ここで重要になってくるのが決断力だ。どの意見を拾うか、どのような活動に繋げるのか、それを考えながら一瞬で決断を下さなければならない。これはとても難しいことだったが、これができたとき、何か今までの授業とは違う授業になった気がした。生徒を観察することはとても楽しい。そう感じるようになった。これが他の人の授業だけでなく自分の授業中にもたくさんできるようになると、より良い授業になるのだろう。(中略)「吟味」「決断」そのほかに様々な、この実習で得た学びを活かしてこれからの進路に進んでいきたい。すべての校種の免許は取得しているのでまた興味が湧いたときに教職に戻れるようこの実習で学んだ事は忘れないように記憶に刻みたい。(以下略)

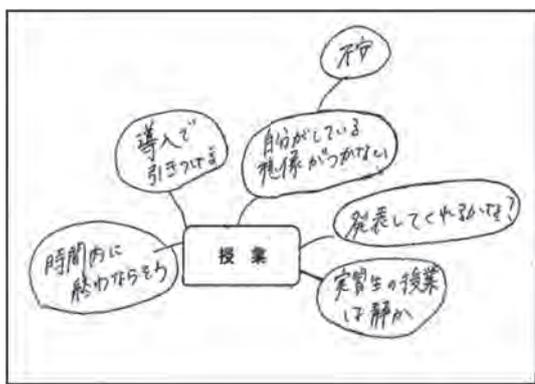
Bは、子どもをよく見ることで、授業の中に多くの

発見があったこと、それを自身の授業指導に取り入れることで、授業の面白さを感じたことを、教育実習における自身の成長であり、指導観の変容と捉えている（下線部）。Bは、既に教職以外の職種への就職を決めた状態で教育実習に臨んでいたが、改めて教職や授業づくりの意欲を高めている（破線部）。その転機となったのは、授業指導における羅生門的アプローチによる対話が、Bの指導観を変容させたことによる。

### 6.3 実習生C

下図は、Cの実習前後の授業イメージ（イメージマップ）の変容である。

#### 【実習前】



#### 【実習後】



【図 実習生Cイメージマップの変容】

Cは、今回が初めての実習である。実習前は、「自分がしている想像がつかない」「不安」とあるように、授業イメージがあまり持っていない状態で教育実習を開始した。実習後は、12個のイメージを追加した。

「みんな自分の意見をもっている」「発表してくれなくても実は色々考えてくれている」等、子ども観の変容（3個）とともに「生徒の知りたい、考えたいが大前提」「失敗することもある」「改善→実践の繰り返し」等、指導観の変容（6個）が記述された。内、「ライブ」「変わって当然」「決断の連続」に関しては、実習の振り返り（振り返りシート）に、以下の記述があった（下線、波線一筆者）。

「良い授業」というのは指導案通りに進行される授業ではなく、生徒の反応に応じて内容を変更する授業であることが分かった。初めは指導案通りに授業が進むこと＝成功だと思っていたが、次第に「子どもの興味のあることをさえぎって進行を優先してしまった」というようになった。子どもの意見を掘り下げたり、質問を投げ返したりすることはまだできていないので、これからの授業でその力をつけていきたい。また、授業は決断の連続であった。決断することを恐れずに、失敗覚悟で授業に臨む大切さを学ぶことができた。

（「教育実習での学びを振り返って」）

- ・「良い授業」の固定観念が崩され、生徒の知りたい、考えたいを重視するようになった、（新たな授業観の獲得）
- ・決断する勇気を得ることができた。
- ・失敗しても死なない。次に活かせるということをも身をもって体感することができた。

（「教育実習での学びの価値」）

Cは、「授業では、指導案によらず、子どもの反応や思考を大切にすることが良い授業である」という指導観に変わっている（下線部）。また、授業づくりへの意欲を高めている（破線部）。

実習を振り返ってのインタビューで、Cは、指導観を変えたきっかけを、次のように語っていた。

「月夜の浜辺」1時間目で、「なぜ浜辺か？」を一番最初にして、その決断が失敗したんですけど、その次の時間に、決断が失敗したことで、「決断失敗することもあるよな」と。そして次の時間でも生徒の様子を見ながら決断していったところが（きっかけです）。

このことは、指導7、指導8の対話の中で、次のように語られていた（下線一筆者）。

指導7

B7：「これよかったな」と思ったのは、悲しい系の意見が出て、そこで止まってしまった時に、「じゃ悲しいと言うことはマイナス系やね。マイナス系の人」みたいな感じで、ちょっと発展させて言わせられていたので、止まったときに言わせられていたなと思いました。「なぜ浜辺？」っていう疑問で、（生徒が）結構3割4割くらい「どうい

こと？」という感じで固まって、全然書けてなかったの、もうちょっと補助で聞かなければいけないのかなと思いました。「なんで？」と聞いても「…」な感じだったので。ペアでしゃべる時にあまりしゃべらん所がちらほら見られたんですけど不仲なんですかね。

筆3：仲が良からうが悪からうが、授業では関係ないというか、そんな感じですね。

C6：子どもの疑問を拾いたかったんですけど、「なぜボタンが捨てられないか」に注目している人が多くて、そこに行こうかなと思ったんですけど、めあてが「情景を読み取る」だったので、情景に行ったほうが良いかなと思って、「ボタンが落ちてた浜辺」みたいな感じで無理矢理つなげてしまって、子どもの興味のあることを、みんなに考えさせられなかったのが…みんな書いてなかったと思うんですけど、その「考えたくない」というか、段階的にもいきなり「なぜ浜辺か？」というのが難しかったのかな…。

## 指導8

C3：音読は、最初は私との繰り返して先生と交互に。列ごとにやろうと思ってたんですけど、多いなと思って、列ごとに言わせるのをやめて半分にしました。その方が、しーんとなっちゃうなと思って、列ごとにさせると。声がちっちゃかったりとか。疲れてるときに一回そうふう空気になるとまづいなと思ったので、変更して、賑やかな雰囲気をつくらうかなと思って変えました。その他は、所々でずっとテンションを上げつつ「素晴らしい」とか、ノートを見た時にいつもよりは「面白い」とか言って。今日一番大事にしたことは、だらけないようにしてもらいたいなと思ったので、声かけをすごく大事にしました。で、ボタンの時に、「ボタン以外の物」を考えさせるときに、どうやって考えさせようかと考えていたんですけど、セロリと書いたら面白いかなと思って、セロリって言ってみたらちょっと反応があって嬉しいなと思いました。(以下略)

Cは、指導7で、B7の発言（「なぜ浜辺？」）の発問に対する学習者の反応がかなり悪かったことを聞き、「迷ったが指導案のめあてどおりにして失敗してしまったこと」(C6)を気づきとして語っている(下線部)。指導8では、生徒の様子を見ながら予定していた指導の流れを即興的に変更し、手応えを感じたことを語っている(下線部)。

Cは、実習の振り返り(事後レポート)に、次のように記述した。(下線一筆者)。

(前略)それとは反対に、生徒の反応を見て指導案の流れを変えた授業もあった。しかし、上手くいかなかった。「月夜の浜辺」の第一時で疑問点を挙げてもらい、多くの生徒が疑問に思っていたことをその場で取り上げてそれについて考えるというものだったが、その疑問点が最初に考えるにはなかなか難しいものであった。自分の力量では深くまで考えさせることができず、あっさりとその疑問点については終わってしまった。しかし、この失敗は自分にとって非常に意味のあるものであったと実習を振り返った今でも思う。ここで大きな決断をして失敗したことで、「決断を恐れない」姿勢で授業に臨むことができた。(中略)それまでの自分は授業は指導案の流れで進行していくものであり、授業は指導案の時点で完成していると思っていた。しかし、この考え方は生徒をモノ扱いしているのと同義である。生徒は生き物であるから、日によって、時間によって、他の様々な条件の違いによって授業への姿勢や雰囲気、出てくる意見は異なる。そのため指導案通りの全く同じ授業など存在し得ない。想定外のことや予測不可能なことが当然のように起こるからこそ、授業は決断の連続なんだと私は理解した。この失敗を経験したからこそ、他の授業でも生徒の「考えたい」「やってみたい」という気持ちを最大限汲み取るという意識を持って授業に臨めたのだと思う。(以下略)

自身が失敗だと感じた経験を基にした、自身の指導観の変容が語られている(下線部)。

Cは、羅生門的アプローチによる対話の中での気づきから授業実践につなげ、試行錯誤しながら、小さな成功経験を得た。そのことが、Cの指導観を変え、授業改善への意欲を高めたと言える。

## 6.4 実習生全体の授業観の変容

A, B, Cを含む教育実習生全員に、実習終了後、アンケートを行った、「『授業観』として自分の中で最も変容したのは何ですか？」の質問に対する回答(自由記述)を分類した結果は、次のとおりである(表3)<sup>21</sup>。

表3 授業観として最も変容したこと(N=65)

授業技法	教材研究	子ども理解	指導観	教師観
33人	5人	15人	10人	2人

対象実習生の実習期間、教科、実習指導教員の実習指導法に違いはあるが、発問や話し合いの仕方等の授業技法や「子どもを理解することが授業につながる」等の子ども理解が多く、指導観(10人)、教師観(2人)が変容した実習生は少ない。授業技法、子ども理解は大切な要素ではあるが、それらを通した、授業観

や教師観の変容につながる実習指導が求められる。

## 6.5 考察

実習生A, B, Cの3名ともに、実習を通して授業観、指導観の変容が認められた。Aは、「授業においては子どもの反応を見て、意見を吟味させることが大切」、Bは、「授業では子どもをよく見、その反応を取り入れることで主体的な授業になる」、Cは、「子どもの知りたい、考えたい、を重視することがよい授業である」に変容した。また、3名ともに、教職や授業づくりに対する意欲を高めた。実習生全体の授業観の変容と比較しても、授業指導における羅生門的アプローチによる対話の成果であると考えられる。

## 7 総合考察

本研究の目的は、教育実習における学習指導に羅生門的アプローチによる対話を取り入れることによる、実習生の指導観の変容について調査することであった。実践を通じた調査研究の結果、対象の実習生3名の指導観の変容が確認できた。

以下、実習生の変容とその意味、今後の課題について考察する。

### (1) 指導観の変容

対象の実習生3名に共通して見られた授業観、指導観の変容は、「授業において教師は子どもを多様に見取り、それを生かして柔軟に授業を組み替えていくことが肝要である」ということである。

楽しい、分かる、学力を保障する授業を実現する上で、指導技術を向上させていくことは教師としての努力義務である。しかし、安易に指導教師や授業技術の指導本等を真似ることには危険性がある。授業はその時々文脈や状況に依存する面が強く、良い授業というものは多様にあり得る。指導技術に一元化することは、授業の表面的な部分だけを見たり真似したりすることになりかねず、そこに内在する豊かな意味を見落としてしまうことになる。また、授業観（学習観）や指導観自体も、社会や教育制度等、様々な影響を受けて変遷してきた歴史があり、不変の指導観というものはない。よって、指導教師の指導観のみで指導を行うことは、適切とは言えない。しかし、本研究で変容した対象の実習生3名の指導観「教師は子どもを多様に見取る」は、普遍的価値の一つと言えるのではない。

また、「柔軟に授業を組み替えていく」ことについては、事前に設定した目標や計画を絶対視するのでは

なく、実際の授業の状況によって修正したり新たな内容を追加したりしようとする意識を持ったことによる。教師の即興的な働きかけや活動、多様な視点からの「目標にとらわれない評価」を重視する意識は、予測不能な授業において、多様な事象の判断や子どもを柔軟に見る目を養うことにつながる。これは、次に述べる鑑識眼<sup>22</sup>とも関連している。

### (2) 鑑識眼の醸成

対象の実習生3名ともに、子どもを見取る力が向上したと自覚していた。これは、個々における鑑識眼が経験を重ねることで向上した面もあるが、大きな影響と考えられるのは、授業指導における対話であろう。

ただ、3名の対話での発言は、「見取った子どもの複数の姿（事実）から解釈する」「一つの事実を基に、実習生同士が解釈しあう」ととどまっており、熟達教師の鑑識眼の特徴である「重層的な解釈」「関係的な解釈」「価値的な解釈」「物語的な解釈」（勝見：2003）<sup>23</sup>の発言は確認できなかった。

しかし、教育実習実施期間中の10回の対話の中で、子どもの様子を見取り、自らの判断によって解釈し、他者と語り合う中でまた新たな気づきを生む経験ができたことには価値がある。授業の経験を重ね、教師同士の相互に触発し合う対話を行うことの繰り返しの中で、発言の質は向上していくと考えられる。羅生門的アプローチによる対話は鑑識眼の醸成の土台になったと言える。

### (3) 授業力の向上

対象の実習生3名は、各6時間の授業実践の中で、子どもの反応に応じたやりとりを行えるようになる等の成長が見られた。しかし、これは授業観、指導観の変容や鑑識眼の向上によるものなのか、授業の経験を重ねた結果によるものなのかは明確でなく、羅生門的アプローチによる対話が授業力の向上につながるかは断定できない。

しかし、そもそも授業力はどうやって身につくのかという問題がある。それは、一般化でき得る技術的側面を除けば、教えられて身につくものよりも、最終的には実践経験を通して個人的に形成されていくものであろう。授業力は、本実践の対話のように、授業における特定の状況や個々の文脈における意味、子どもたちの学びの質を検討し、省察すること、それを次の実践や授業デザイン構想に生かしていくことの繰り返しの中で向上する。現在の教育課題の一つである、授業改善や教師の力量形成が、「授業を構想する→展開す

る→省察する」という授業実践サイクル<sup>24</sup>の統合的な営みであることを考えると、対象の実習生3名ともに、今後、授業力向上につなげていく素養を身につけたと言える。

#### (4) 意欲の向上

対象の実習生3名ともに、教職や授業づくりへの意欲の向上が確認できた。これは「子どもを見ることで今まで見えなかった授業の背景が見えるようになり、それを授業で実践してみて小さな成功を得た」という経験によるものである。「当人が何らかの価値を感じることが学習意欲に繋がり、その価値の実現自体が学習の目的となる」という鹿毛(2013)の知見<sup>25</sup>が、羅生門的アプローチによる対話を通じた授業指導にも当てはまると言える。

教師の授業の力量形成の場として、制度化された公的な研修の場や自主的な研修会の場があるが、たゆまぬ授業づくりへの意欲が前提としてなければ、形式化、形骸化しやすい。対象の実習生3名は、「学び続ける教師」「学び合う教師」としての基本的な姿勢を形成したと言えるのではないかと。

#### (5) 課題

今後の課題として3点挙げる。

1点目は、本研究の成果の汎用性を明らかにしていくことである。本研究の成果は、筆者が指導する国語科の実習生3名という限定された状況での、授業指導場面における対話での語り、実践を振り返っての語りの分析によって導かれたものである。教育方法的、教育工学的アプローチや、筆者が指導に関与しない実習生を対象とした語りの分析等からさらに検証を行い、本論の結果と併せて詳細に検討することで、効果のある方法として有効かどうかが明確になるであろう。

2点目は、授業以外の実習指導との関連である。授業指導以外にも教育実習で学ぶことは多くあり、中でも子どもとの触れあいによる子ども観の変容は大きな要素である。子どもを知ることで、授業について語る際にも、対話の質は変化していく。生徒指導等、他の指導場面と関連させた、羅生門的アプローチによる対話の有効性について検証する必要がある。

3点目は、実習生の追跡調査を行うことである。対象の実習生が今後教師になったとして、今回の実習以降の授業力の向上について、鑑識眼の観点から明らかにしていくことで、教育実習指導における羅生門的アプローチによる対話の有効性と、その導入のあり方について検証していくことができる。それは、教育実習

のあり方のみならず、教師教育のあり方にも示唆を与えるものとなる。そうした個体史研究によるアプローチから、再度、教師志望の学生(未来の教師)への教師教育のあり方自体を考えることにもつながるだろう。

#### 注

- 1 今栄国晴・清水秀美(1994)「教育実習が教員志望動機に及ぼす影響 事前・事後測定法による分析」『日本教育工学雑誌』17(4), 185-195頁
- 2 持留英世・有馬広海(1999)「教師効力に及ぼす教育実習効果」『福岡教育大学紀要』48, 303-309頁
- 3 淵上克義・島田俊秀・園屋高志(1994)「教育実習に関する事前・事後指導に関する基礎的調査研究(Ⅳ)―教育実習のストレス、対処行動、大学進学志望動機と教育実習後の教職志望度の関係―」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』4, 145-153頁
- 4 文部科学省の調査では、国立教員養成大学の学生の教員就職率は66.9%で、約3人に1人は教員以外に就職している。また、2023年度の全国の教員採用試験の平均倍率は、3.7倍で2022年度と同率で過去最低、小学校教員の競争倍率は2.5倍で過去最低となっている。小倉基靖「国立大学附属学校に期待されること」『第58回全附連副校団長会研究会 令和5年度日本教育大学協会附属学校連絡協議会副校団長会分科会講演資料』(令和5年10月26日) 5, 26頁
- 5 川田(2023)の研究では、教育実習生の教師に対する負のイメージが、教師志望度に影響していた。また、教育実習を通して教師志望度を高めた実習生は、負のイメージ自体はあまり変わらないものの、授業での成功体験や子どもとのかかわりの中で、自分自身の成長を実感していることが共通に認められた。一方、教育実習を経験しても、自身の成長の実感が少なかった実習生には、実習前から持っていた負のイメージが志望度の低下や高まらない理由に影響していた。川田英之(2023)「教育実習前後における実習生の教師に対する負のイメージの影響―教師志望度に影響する要因―」香川大学教育学部附属教育実践総合センター『香川大学教育実践総合研究 第46号』1-9頁
- 6 山崎準二(2002)『教師のライフコース研究』創風社, 363頁
- 7 山崎(2002)によれば、「教職活動を進めていく上で基盤を培うことになった大学生活上の事柄は何か」に対して、「教育実習」が断然多い結果となっている。また、「大学時代においてはどのような学習領域、あるいはどのような体験を得ておくことが必要か」に対しては、「教師としての心構え」「教科の専門的知識」「教育実習」「幅広い一般教養」が上位となっている。注6に同じ。286~300頁

- 8 教育基本法9条
- 9 教育公務員特例法21条
- 10 文部省(1975)「カリキュラム開発の課題：カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書」大蔵省印刷局
- 11 注10に同じ。49-50頁をもとに筆者が整理した。
- 12 注10に同じ。52頁
- 13 姫野完治(2001)「教授・学習過程におけるカリキュラム開発：武田常夫の授業実践の分析を通して」『大阪大学教育学年報』6, 131~140頁
- 14 小野沢美明子(2005)「『総合的な学習の時間』の『工学的アプローチ』批判—『羅生門的アプローチ』を支える評価観転換の必要性—」『教育學雑誌』40巻, 33~47頁
- 15 木村吉彦(2006)「子どもの全人理解にもとづく生活科実践研究—研究手法と研修の在り方への提案—」『柏崎市立剣野小学校公開研究会(06'10, 26)紀要』
- 16 芳賀雅俊・石川英志(2009)「道徳教育における子どもの価値認識のプロセスに関する分析的研究」『岐阜大学カリキュラム開発研究』26(1), 30-41頁
- 17 園部友里恵(2017)「カリキュラム開発における即興性—K. Sawyerの論考を手がかりに—」『三重大学教育学部研究紀要』第68巻, 教育科学, 197-204頁
- 18 川田英之(2023)「中学校教師の授業力向上に関する考察—羅生門的アプローチによる討議を通じた授業観の変容—」香川大学教育学部附属教育実践総合センター『香川大学教育実践総合研究 第47号』11-22頁
- 19 今回、国語科の実習生3名を対象としたのは、筆者の専門領域であり、授業指導が可能であったことによる。
- 20 香川大学教育学部では、大学3回生時に主免の実習(4~5週間)を行い、大学4回生時に副免の実習(2週間)を行うカリキュラムとなっている。本稿で対象とした実習生A, Bは、実習経験者(副免)であり、対象の2週間が実習期間である。Cは、未経験者(主免)であり、本来4週間の実習期間であるが、A, Bと同様、筆者の指導期間である2週間(後の2週間は別の教諭が指導)を、研究対象期間とした。
- 21 香川大学教育学部附属坂出中学校2023年度教育実習生65名(大学4回生39名, 3回生26名)を対象とした、実習の振り返り(振り返りシート)中の質問紙調査による。
- 22 「鑑識眼」については、勝見健史(2011)「小学校教師の『鑑識眼』に関する一考察—熟達教師と若手教師の授業解釈の差異性に着目して—」『学校教育研究』26, 60-73頁に詳しい。
- 23 勝見健史(2023)『国語科主体的学習における教師の「指導」—学習のための指導・学習のための評価—』文溪堂, 115頁
- 24 鹿毛雅治(2019)『授業という営み—子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る』教育出版, 2頁

- 25 鹿毛雅治(2013)『学習意欲の理論—動機づけの教育心理学』金子書房, 24頁

## 付記

本研究は、令和5(2023)年度科学研究費助成事業(科学研究費補助金)(奨励研究)研究課題番号23H05073の助成を受けた。