

小学校教員志望学生の教育実習後におけるふりかえり

— ふりかえりワークシートの内容分析を手だてとして —

Student Teacher's Reflection after Teaching Practice on Elementary School

— Content Analysis by Using Worksheet —

石井康博*

本稿では、小学校教員志望学生が教育実習を終えたあとのふりかえりの記述を検討する。検討のために、教職科目に設置された小学校におけるフィールドワークの際のふりかえり活動日誌の記述との重ね合いを試みる。内容分析の方法により、記述での表現からの抽出された品詞の中から名詞を取り出し、名詞の羅列および出現する頻度、いくつかの名詞から捉えられる内容を検討した。

その結果、小学校教育実習後の学生のふりかえりは子ども、授業、および教師に視点が置かれた記述と解釈できる一方、小学校のフィールドワークでは、学生は活動の過程で様々な諸活動に視点をおき、自身の活動にともなう事項に関するふりかえりをおこなっていること、それぞれが示唆された。

キーワード：小学校、教職志望学生、教育実習、フィールドワーク、ふりかえり

1. はじめに

1-1. 問題

教師教育において新たな教師像が生まれている。その中で自ら実践した授業を振り返ることによって、よりよい授業にするための実践知を獲得するといった「自省的（反省的）実践家としての教師」が教師像として挙げられている（日本教育工学会、2000）。

各大学の教育実習の実施形態は一律とはいえないが、2010年に改正された教育職員免許法施行規則では「教育実習の単位数には教育実習に係る事前及び事後の指導の一単位を含むもの¹⁾」とされ、教育実習の過程は事前指導、教育実習、事後指導といった一連の段階的順序で実施されている。

教員養成において大学での学問と教育実践現場における知見の往還の重要性が指摘され、そ

の具現化として学校インターンシップが検討されている（田島ら、2016）。

教職志望学生を対象とした科目（「学校参加とフィールドワーク」）では、学生は小学校に赴き教育活動の補助を行いながらのフィールドワークを行い、大学では小学校における活動の意味や課題解決を探り、補充・深化・統合を行う小学校（実践）と大学（理論）の往還型活動を行っている。往還型の学びと位置づける小学校へのフィールドワークにおいて学生は「活動日誌」として実習での実践記録を報告してきた。

2014年度には、学生自身による活動の記録として「活動日誌」を取り上げ、記述を対象としてオープンコード化による分析を通してコードの分類およびカテゴリーを特定したが（ウヴェ・フリック、2002）（資料1）、その過程におけるコードの一覧からは、観察視点が多岐にわたっ

*いしい やすひろ 関西大学文学部初等教育学専修 教授

ていることが示された(石井、2016)。

実践の中の省察について、ドナルド・A・シヨーン(2015)は次のように指摘している。「実践者が自分の実践の中で(in)、自分の実践について(on)省察するとき、省察の対象は、目の前にある現象や、もち込んでくる実践の中の知の生成システムに応じて多様である²⁾。」澤本(1998)は「教師が自分をモニターする工夫が必要になる。授業中の自分=教師や子どもの姿を意図的にとらえ、それを手がかりに振り返りながら授業改善の方策を講じる。そういう反省的=リフレクティブ(reflective)な授業研究方法の開発が必要になる³⁾。」とし、授業を省察し、省察を次の授業に再構築することの重要性を指摘する。しかし実際には、姫野・渡部(2006)が指摘するように、実習期間において自らの授業実践を振り返り次の実践に結び付けていくことは時間的に難しいといえる。自らの授業実践については指導教官からの指導助言に留まることが現状であろう。一方、実習生には教育実習中において、授業に留まらず、休み時間に子どもたちとコミュニケーションをとることも、給食指導や清掃指導等授業以外での様々な対応が求められる。

これらより、小学校におけるフィールドワークと同様に教育実習においても実践者(学生)が省察する対象は担任教師の授業、実習生の授業、自らの授業をはじめ、授業以外にわたり多様であるといえる。

筆者は教育実習事後指導において、ふりかえりワークシートに対して「実習中に得られた知見」および「実習での成果」を課題とし、記述してもらった。本稿ではふりかえりワークシートをもとに内容分析を行い(クラウス・クリッペンドルフ、1989)、実習におけるふりかえりの表現を検討する。あわせて、フィールドワーク「活動日誌」における表現との重ねあわせを行う。これらにより、実習中におけるふりかえりの特徴が浮き彫りにされるものと考えられる。

1-2. 目的

本稿では、小学校教員を志望している学生が教育実習を終えてふりかえりをした記述内容か

ら、共通表現を抽出し、3年分のふりかえりワークシートの記述の比較を通して、教育実習における実践から得られた学生の知見から見られる特徴を検討する。さらにこれまでのフィールドワークの記録から得られた表現との重ね合いを試み、教育実習中における学生の視点の特徴を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2-1. 分析の対象

1) フィールドワークにおける活動日誌

「学校参加とフィールドワークⅠ・Ⅱ」は、小学校教員養成を目的とした初等教育学専修の科目である。授業内容は、小学生が来学しての放課後活動、学生が小学校に赴き教育活動の補助を行いながらのフィールドワークをそれぞれ行う。大学では、小学校における活動の意味や課題解決を探り、補充・深化・統合を行う小学校(実践)と大学(理論)の往還型授業といえる。

小学校教員として必要な資質や技能を身につけるために、小学校現場やそれに関連する教育活動の場をフィールドとして、主体的な参加を通して教育現場の課題を体験的に学ぶことが授業の目的である。学生は実際に教育活動の補助をしながら、教科教育、学級経営、生活指導等で起こる教育現場のさまざまな課題や子どもとのコミュニケーションのとり方について理解を深め、それらの意味や課題解決のあり方を大学の授業において検討している。筆者が担当するクラスは初等教育学専修の山本冬彦教授が担当するクラスと5月の連休明けまでは合併で授業を行い、学校でのフィールドワークに備え、その後2クラスに分かれての授業となる。2014年度「学校参加とフィールドワークⅠ」および「学校参加とフィールドワークⅡ」の受講者は小学校教職志望学生18人であった。

学生には実習後「活動日誌」の提出を課し、活動の振り返りを課している。そこで、学習活動の記録として学生からの「「学校参加とフィールドワーク」活動日誌」(以降、活動日誌と記述する。)を位置づけた。活動日誌をもとに、実践をふり振り返り、記録された記述に意味付与を行った。これら作業は質的研究法におけるオープン

コード化による分析法に倣った（ウヴェ・フリック、2002）。以下は具体的な作成手順である。

①記録された実践に対する所見を意味ある部分に区分けする。②意味ある部分にコードをつける（学生自身の実践上の認識、実践の質的特徴等）。学生の記録した個々の活動日誌（一日分）を意味のある単位（単語、文節）ごとに区切り、コードを付ける。③区分けされた部分に意味付与を行う。すべてのコードに、コードが持っている意味を付与する。本稿で示す記述はコード一覧である（資料1）。

2) 教育実習事後指導時に学生が記述したふりかえりワークシート

学生は3回生後半の学期において教育実習を行う。実習を終えた学生は実施した年度の12月に教育実習の事後指導において実習のふりかえりを行い、「実習中に得られた知見」および「実習での成果」を記述する。前者は実習校の指導教官や小学校教師から指導された事項が含まれる。後者は自らの実習に対するふりかえりである。

①期間：2015年度および前後する2年間（2014年度および2016年度）の3年間分のワークシートを内容分析の資料とした。2015年度のふりかえりを選択した理由は、フィールドワークにおける活動日誌が記述した学生が2015年度に教育実習を行ったため、同一年度とすることで、3-3における重ね合いが整合すると考えたからである。あわせて2015年度前後にあたる2014年度、2016年度のふりかえりのワークシートを利用した。

②実施：ふりかえりの実施は2014年12月24日、2015年12月22日、2016年12月20日である。

2-2. 内容分析の方法

1) 教育実習事後指導時に学生が記述したふりかえりワークシートに対する内容分析

2015年度および前後する2014年度、2016年度のふりかえりのワークシートに学生が記述した記述から、記述にふくまれる種々の品詞の中から名詞を抽出し、その出現数を示した。

2) フィールドワークにおける活動日誌に対す

る内容分析

活動日誌から得られたコードを網羅して一覧とし、その一覧の記述から、1) に示した方法と同様に、記述にふくまれる種々の品詞の中から名詞を抽出し、その出現数を示した。

3) 1) および2) との重ね合わせ

フィールドワークにおける活動日誌において記述されたコード名は網羅されたものである。そのまま比較することは不可能である。しかしながら学生が小学校において向けられた視点の記述と捉えられると考える。そこで品詞の中の名詞のみに関して、並列させ、重ね合わせることで見られる相違を示す。

2-3. 手続き

上記2-2における内容分析のためのソフトとしてKHCoderを利用した（樋口、2014；<http://khc.sourceforge.net/>、2017）。

記述の解釈を筆者が行った場合、主観が入り込むことがありうる。記述の中から品詞を取り出し考察していく。それは品詞が客観的指標となりうると考えたからである（樋口、2014）。

そこで、筆者は上記2-2の1) および2) における2015年度の記述を取り上げ、さらに2) については前後する2年間分の記述、合計3年間分の内容分析を対象とし、記述での表現からの抽出語、品詞の種類および出現する頻度、さらに品詞同士に見られる関係、それぞれを検討していく。

3. 結果と考察

3-1. 教育実習事後指導時に学生が記述したふりかえりワークシートに対する内容分析

2014年度、2015年度、2016年度順に「実習中に得られた知見」そして実習での成果」それぞれに記述された品詞の中から名詞を取り出し、出現順に並べた一覧を表に示した（表1）、（表2）。便宜上、抽出した名詞の出現数は4までとし、出現数と同一となる名詞の数は複数あり、その数は年度によって同数とはならず、したがって年度により抽出した名詞にはばらつきがある。

大きくは子どもに関わる名詞群と授業に関わる名詞群、そして「教師」に関わる名詞群で三

表1 「実習中に得られた知見」記述から抽出した名詞および出現数

2014年度		2015年度		2016年度	
抽出した名詞	出現数	抽出した名詞	出現数	抽出した名詞	出現数
子ども	46	子ども	70	子ども	56
授業	41	授業	59	授業	49
板書	22	教師	18	児童	23
発問	18	児童	17	先生	12
児童	15	指導	15	指導	9
教師	10	発問	13	対応	8
ワーク	8	発言	12	板書	8
工夫	8	板書	8	関係	7
指導	8	自分	6	発問	6
シート	7	工夫	6	クラス	6
指示	6	反応	6	学級	6
発言	5	説明	5	教師	6
メリハリ	4	理解	5	話し方	6
黒板	4	1つ	5	グループ	4
自分	4	メリハリ	5	メリハリ	4
答え	4	学級	5	学年	4
内容	4	先生	5	計画	4
名前	4	意見	4	工夫	4
チョーク	4	計画	4	準備	4
思考	4	指示	4	発言	4
説明	4	予想	4		
		教材	4		
		全員	4		
		様子	4		

分できる。子どもに関わる名詞群は「子ども」、「児童」が挙げられる。また授業に関わる名詞群は「授業」、「板書」、「発問」が挙げられる。年度によって出現の様相は異なるが、3年間において年度に共通した事項となると考える。さらに教師に関わる名詞群には「教師」、「指導」が挙げられる。

教育実習中では学生は以上の大きく3つの視点、すなわち子ども、授業、教師に目が向けられているといえる。これには指導教官からの指導内容とも重複すると推測できる。

次に「実習における成果」を見ていく。

「実習中に得られた知見」では「自分」、「関係」、「コミュニケーション」が加えられている。教育実習のふりかえりにおいて、指導教官からの指導にそって諸活動に関わる中で、自分が中心となって、授業との関係での成果、子どもとの関係あるいはコミュニケーションに焦点をあてて記述していることが読み取れる。

3-2. フィールドワークにおける活動日誌に対する内容分析

2014年度科目「学校参加とフィールドワーク」活動日誌から得られたコードの一覧を示した(表3)。

活動日誌からのコードの中から名詞を抽出し、出現順に並べたが、便宜上、抽出した名詞の出現数は4までとし、教育実習中に得られた知見および実習の成果における抽出名詞と出現数をそろえている。

教育実習中に得られた知見および実習の成果における抽出名詞と同様に、子ども、児童、授業、がそれぞれ見られるが、子どもを男の子、女の子に区分けされていることが特徴として挙げられる。

また、授業におけるスキルにあたる板書や発問といった名詞は見られないが、先生、自分、関係、あるいは連絡、チェック、指示、支援、対応、学習という名詞が見られる。これらより、

表2 「実習での成果」記述から抽出した名詞および出現数

2014年度		2015年度		2016年度	
抽出した名詞	出現数	抽出した名詞	出現数	抽出した名詞	出現数
子ども	38	子ども	45	子ども	40
授業	37	授業	44	授業	35
教材	8	児童	12	児童	11
教師	8	コミュニケーション	8	指導	11
自分	7	先生	8	自分	7
指導	7	関係	8	対応	6
板書	6	指導	8	クラス	6
児童	5	発問	8	教師	6
人前	5	教師	7	先生	5
関係	5	自分	6	板書	5
経験	5	方法	6	工夫	4
対応	5	板書	6	支援	4
クラス	4	実習	5	コミュニケーション	4
意見	4	クラス	4	教員	4
緊張	4	関わり	4	全員	4
研究	4	様子	4		
理解	4	意見	4		
		意識	4		
		工夫	4		
		信頼	4		
		対応	4		
		理解	4		

表3 「学校参加とフィールドワーク」活動日誌から得られたコードから抽出した名詞および出現数

抽出した名詞	出現数	抽出した名詞	出現数
子ども	24	学校	5
自分	21	教師	5
先生	19	女の子	5
授業	14	様子	5
活動	13	対応	5
行動	13	チェック	4
児童	12	関係	4
男の子	11	経験	4
内容	8	実践	4
指示	8	説明	4
学習	7	補助	4
支援	6	連絡	4
信頼	6	クラス	4
予想	6	課題	4

小学校におけるフィールドワークにおいては、学生は自分の実践を見つめ、また、教師の実践を包括して活動を見つめ、自らの活動および観察の事実が日誌にふりかえりとして記述されていると捉えられる。

3-3. 3-1 および3-2 との重ね合わせ

3-1 および3-2 から得られた結果より、教育実習においてのふりかえりでは、子どもとの関わり、および授業に視点が集約されて記述されていることが確認できる。

これは教育実習における学生の活動は子どもとの関わりおよび授業に全活動のなかで割合の多くが占められているといえるものである。教師の仕事は多岐にわたるが、得られた知見および成果としてふりかえりの中心は子どもに関わること、そして授業に関わること、と解釈できる。

学生は教育実習においては授業以外の仕事、

すなわち校務分掌や事務、保護者との面談等も実践していると想像できる。しかし、ふりかえりの中心となるのが子どもに関わること、そして授業に関わることであったとも捉えられ、それらが実践現場では教師にとっての中核に位置

づけられていると考えられる。

一方、小学校のフィールドワークでは、活動の過程で様々な諸活動へ視点がおかれ、自身の活動にともなう事項にかかわるふりかえりが実践している学生に起こっているといえる。

4. おわりに

小学校教員にとって教育実習は必須と位置づけられている。教育実習簿には学校教育活動として、以下の内容項目が記されている（一部抜粋）。

- ア. 学校経営に関する理論と実際
- イ. 学級経営に関する理論と実際
- ウ. 教科指導や児童の学習過程に関する理論と実際
- エ. 総合的な学習の時間のカリキュラムデザインに関する理論と実際
- オ. 生徒指導に関する理論と実際
- カ. 教員の力量形成に係る諸活動に関する理論と実際
- キ. その他、学校における教育活動に係る諸活動への対応の実際とそれに関する理論と実際
 （『小学校教育実習実施要領』『関西大学小学校教育実習記録』より一部引用）

実習期間ではアからキの項目全般的に何らかの形で学生は関わりをもって実践していることが推測できる。限られた時間および限られた記載範囲のなかで、学生のふりかえりにおいては、ウの項目に関する記述が多く見られたことが確認された。

現場の先生方は「授業で勝負する」という表現が使われる。また、授業の土台に児童理解が必要となるのであろう。

朝日新聞の記事「苦情対応や報告書、先生の7割「負担」 文科省が初調査」には先生方の「各業務を負担に感じる教諭の割合」が掲載されているが、割合の最も大きな内容は「国や教育委員会からの調査対応」で小学校において87.6%、反対に最も少ない割合が「教材研究・授業準備」で小学校において21.0%と報告されている（朝日新聞、2015、「朝日新聞デジタル」より引用）。現場においては、先生方は、日々の授業

に対する教材研究・授業準備に対しては多少の負担は感じられながらも、仕事の大きな部分が授業におかれていることと読み取れる。今後も学生が教育実習において授業の難しさや楽しさを学ぶ可能性を探っていきたい。

注

- 1) 杉原誠四郎監修（2012）『必携学校小六法』協同出版 p.313
- 2) ドナルド・A・ショーン（柳沢昌一・三輪建二監訳）（2015）『省察的实践とは何か — プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房 p.64
- 3) 澤本和子（1998）「授業リフレクション研究のすすめ」浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師 教師学への誘い』金子書房 p.215

参考文献

- 朝日新聞（2015）「苦情対応や報告書、先生の7割「負担」 文科省が初調査」 「朝日新聞デジタル」より引用 (http://digital.asahi.com/articles/ASH7Q7R8TH7QUTIL055.html?_requesturl=articles%2FASH7Q7R8TH7QUTIL055.html 2015.10.3 参照)
- 樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析 — 内容分析の継承と発展を目指して —』ナカニシヤ出版 <http://khc.sourceforge.net/>（2017.12.22 参照）
- 姫野完治・渡部淑子（2006）「省察を基盤とした教育実習事後指導プログラムの開発」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』28 pp.165-176
- 石井康博（2016）「フィールド実習授業におけるルーブリック作成の試み」『大学生に“深い学び”を促すルーブリック開発システムの構築』関西大学平成26年度及び27年度教育研究高度化促進費研究成果報告書 研究代表者：安藤輝次 125-140
- クラウス・クリッペンドルフ（三上俊治ほか訳）（1989）『メッセージ分析の技法「内容分析」への招待』勁草書房
- 日本教育工学会編（2000）『教育工学事典』実教出版 197-199
- 田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚（2013）『学校インターンシップの科学 大学の学びと現場の実践をつなぐ教育』ナカニシヤ出版
- ウヴェ・フリック（訳：小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子）（2002）『質的研究入門（人間の科学）のための方法論』春秋社

資料1 科目「学校参加とフィールドワーク」における活動日誌から得られたコード

・授業の進め方 ・まが玉の作り方 ・形を整えた後の活動 ・3時間目の活動 ・算数での引き算の授業 ・授業内容 ・図工でのクラスの雰囲気 ・何度も同じ活動をくりかえしていた。 ・活動の流れの最後 ・一緒にやった活動 ・その後のこと ・授業時間の短さ ・音楽を教えることの難しさ ・四限目の内容 ・予想しなかったテストの丸つけ ・活動の結果 ・その時の状況 ・先生に指示された場所 ・3時間目の科目 ・授業内容の理由の推測 ・簡単な授業内容 ・1時間目社会のテスト ・その授業の状況 ・男の子が泣いていた時間と場所 ・フィールドワーク当日 ・漢字の指導 ・特別支援の授業 ・これからの2限 ・以前までの2限 ・丸つけの内容 ・先生の授業の到達点 ・2時間目 ・この時間行われた科目 ・次の活動 ・あいさつ運動 ・あいさつ運動での指示内容 ・床の大きさ ・小学校の現状2 ・事態の解決策・学校の印象 ・児童の心情予想 ・先生方の不慣れな指導 ・町探検のルール ・児童の言動予想 ・朝の会 ・現状理解2 ・フィールドワークの日 ・学校の片書き ・先生がいない時 ・静かな朝の会の学習→学校の取り組みの表れ ・自分のやるせなさ→K君への対処方法が見つからない。 ・勉強の始まりがこない→教材にも目を向けないK君 ・プリントの多さ→朝の時間の課題の多さ ・実態に対する推測 ・周りに気を遣える生徒→長所の発見 ・先生と子どもの信頼関係づくり→教師と子どもの信頼関係作りの必要性 ・授業概要 ・守るべきルール ・グループ作りの時間 ・プリントが終わった人たち→作業が終わった時・小5の男の子の活動 ・小4の男の子と女の子の役割 ・小4の女の子の活動（計算） ・静かな自習の仕方の分かる子どもたち→残り時間の有効な使い方 ・落ち込む子 ・子どもとの遊び ・小5の男の子の役割 ・高学年の変化 ・子どもの成長 ・小4の男の子の様子助け合う生徒→長所の発見 ・小4の男の子の活動 ・自分の行動に対する児童の様子 ・子どもの素直さ ・小4の男の子の活動→言われた物をさがす ・その子の症状 ・子どもたちの様子 ・その子の具体的な行動① ・その子の具体的な行動② ・子どもの恐怖2 ・他の子ども ・子どもの心情 ・子どもの逃亡 ・片付けの時の子ども ・小4の男の子の成果 ・子どもとのコミュニケーション ・子どもへの働きかけ ・3人の特別支援の男女 ・小4の女の子と小5の男の子の言葉 ・訓練と子どもの好み ・喜ぶ子 ・実践からの児童の反応 ・子どもの学習意欲 ・小4の女の子と小5の男の子と先生の様子 ・K君→K君との出会い ・K君の学習意欲→K君の学習意欲の欠如 ・席から逃げるK君→勉強環境から逃げようとするK君 ・優しいI君→クラスの和を保とうとするI君 ・I君に感心→友だちへの一言 ・子どもへの期待 ・子どもの行動 ・先生の発言に対する児童の行為 ・絵が得意・好きな人 ・絵が不得意・苦手な人 ・子どもの学習活動 ・図工での児童の課題内容 ・行動の具体的な説明 ・虫捕り ・ついていた子についての説明 ・本を読む→残り時間の有効な使い方 ・児童の問題が解けない理由 ・子どもの実態 ・けんかの原因 ・リーダーへの信頼 ・特別支援の児童 ・学習の個人のペース ・けんかの場面状況 ・信頼すること、されることの重要性 ・子どもが来てからの動き ・教頭先生からの指示 ・問題のある児童に対しての対応 ・教師の働きかけ ・ほめる姿勢 ・教師の教育観 ・連絡帳のチェックの事実 ・特別支援の先生の大変さ ・教師の技量 ・お迎え ・特別支援の先生と担任の共有 ・先生からのお願い ・児童と教師の信頼関係 ・持ち物の移動 ・持ち物の動き ・経験学習 ・実際の経験 ・水泳の補助 ・先生からの指示 ・事態把握 ・行動説明 ・先生の発言 ・実践に対する評価 ・教員採用試験 ・連絡帳のチェック ・児童の観察 ・実践の結果予想 ・自分なりの策 ・学校行事、クラス行事とは ・自分自身で気づいた指導のコツ ・成果 ・言葉のキャッチボール ・経験不足 ・先生のものさの対応 ・向きあわなければならない障害 ・説明の難しさ ・先生の授業方針 ・子どもへの驚き ・先生の小4の男の子への指示 ・先生の指示 ・子どもの興味を引き立てる力 ・教員の補助 ・今まで見た先生の偉大さ ・支援学級との比較 ・イベント内容 ・あるイベント ・朝の報告 ・運営補助 ・学級理解2 ・自分の先生の授業の到達点に対する推測 ・授業を行うとき、大事だと思ったこと ・私のこと ・連絡帳のチェックに対する見解 ・連絡帳のチェックに対する感想 ・教育の難しさ ・私の疑問 ・自分の心情4 ・自分の気持ち2 ・自分が感じた気持ち ・指示を受けて感じたこと ・自分のその子に対する印象 ・私の予想→自分の今までの体験による予想 ・自分の思っていた授業のやり方の違い！ ・お祭りの始まり ・今学期の最後 ・心がけ ・実感・自分の仕事 ・私の活動 ・指示に対する私の行動 ・様子を見て生まれた自分の課題 ・自分の次への課題 ・驚き ・自分がその時間していた行動 ・この時間、行った自分の行動 ・机間巡視 ・その子その子の性格や対応方法 ・手段が見つからず困惑→勉強へ目を向かせようとし失敗 ・この時間を通して、自分が痛感したこと ・2時間目にしていた行動 ・この時間の行動 ・その後の自分の行動 ・解けていない児童への自分の対応 ・子どもの補助 ・その子にそうしてほしいと言った言葉 ・この時間、自分が感じたこと・学校のお祭り ・お祭りの班行動 ・出し物の準備 ・総括 ・未熟な1年生 ・自分自身の教育現場での実践 ・その対応の結末 ・これまでの経験 ・リーダーシップ ・普通クラスとの比較 ・信頼関係の欠如 ・女の子のリーダー