

## 教育実習における授業実習の現状と改善

—「教育実習記録」から実習生の授業実習を分析する—

永田 孝夫（経営学部准教授）

### 1 はじめに

私は、2011年度に、本学で「教育実習」の講義を受け持ち、教育実習生が日々記録した「教育実習記録」を読む機会を得た。（以下、「教育実習生」は「実習生」、「教育実習記録」は「記録」とする。）<sup>(1)</sup>

その「記録」を丹念に読んでみると、実習生がさまざまな場面で悩み、その悩みを解決しようと努力した様子が浮かび上がってくる。「学習指導」で悩み、「生徒指導」で悩み、「生徒とのコミュニケーション」で悩む様子が見られる。それらの中で最も記述量が多いのは「学習指導」に関する記述である。その背景には、実習生の最大の関心事が授業実習であることだけでなく、実習校側でも「学習指導」を実習生の最大の課題としていることがあると考えられる。

いずれにしても、多くの学生は、授業ができるだろうか、生徒が授業を聞いてくれるだろうかという大きな不安を抱いて教育実習に赴く。<sup>(2)</sup>

そして、その不安に耐えながら、授業を構想して学習指導案を作成し、現実の生徒を目の前にして授業実習を行う。

最初から授業がうまくいく実習生はいないが、日を追うごとに授業らしくなっていく様子が「記録」からわかる。実習生の多くは、最後まで「授業実習」がうまくいかないと認識しているが、「記録」を読んでいると、客

観的に見てそれなりの進歩がある。

ただし、すべての実習生が日を追うごとに成長しているわけでもない。「記録」を読む限りでは、一部の実習生には、実習の最後まで客観的に見ても進歩が見られない。例えば、「ひどい授業だった」との記述が、最後まで続く実習生もいる。何が「ひどい」のかが最後まで明らかにならないのである。「板書がだめだった」との記述が続き、「板書」の何がだめだったのかの記述のない実習生には進歩が見られないと思う。当然実習校で、指導教諭の指導があったはずで、このような実習生では指導教諭に相当のご迷惑をかけたに違いない。

このような進歩のない実習生を含めて、実習生には教育実習を行う前に何を学ばせておくとよいのだろうか。「教職課程」で学ぶ態度について、どのような指導をしたらよいのだろうか。

さて話は変わるが、近頃気になっていることに、教員採用試験に合格し意気揚々と教員になったはずなのに、たった数ヶ月の教員生活で疲れ果て、退職を考える卒業生がいることがある。しかもこの傾向は全国的な傾向で、初任者が1年を経ずに辞めてゆく例が珍しくないとされる。中には死に追い込まれたと思われる新任教師もいる。<sup>(3)</sup>

こうした背景の1つに新任1年目から「学級担任」を任せられる義務教育現場の現実が

ある。現在では、新任1年目から「学級担任」になることは普通らしい。教員の仕事は多面的である。「学級担任」の1日の仕事を思いつくままにあげても、授業、給食指導、清掃指導、部活動指導、生徒の生活記録へのコメントなどの学級の事務、その間に生徒の健康状態を気遣い、生徒同士のトラブルを解決する。さらに業後には会議がある日も多く、毎日ではないにしても、「週案」や「月案」・「年間指導計画」・「研修報告書」などの書類を書かなければならない。場合によっては保護者からの苦情への対応を求められる。(学校現場で保護者に対応する最初の窓口はほとんど「学級担任」である。)その上で、自らの意思で「学級通信」を書く「学級担任」もいる。これらの仕事を新任1年目からまがりなりにもできる人がいたら教えてほしい。

しかしこれが「実践的指導力」が要請される理由の一つであることは確かである。<sup>(4)</sup>

「実践的指導力」の内実を明確にすることは本稿の手に余るが、簡単に言わせてもらえば、児童・生徒に対する適切な指導ができること、同僚教員・保護者に対して適切な対応ができること、期日までに事務処理をしていけることである。それを新任1年目の初日から大きなトラブルなく処理することを求められているといえよう。<sup>(5)</sup>

そして「実践的指導力」への要請が、採用試験における「人物重視」の考え方にあらわれている。<sup>(6)</sup>

こうした学校現場や採用試験の実態からすると、大学における「教職課程」の教育内容の充実を考えざるを得ない。勇んで教育現場

に赴いた卒業生が精神的に追いつめられたりすることや、まして死に追い込まれたりすることは避けなければならない。大学でできることは限られているかもしれないが、だからといって手をこまねいてはられない。

大学の「教職課程」にできることには何があるのか。

## 2 研究の目的と方法

私の関心は、大学の「教職課程」の指導を充実することによって、学生の教育実習での学びを充実すること、そして卒業までに学生が少しでも「実践的指導力」を身につけることができるようにすることである。大学を卒業して教職に就く時点で一定の「実践的指導力」が必要なことは当然である。

私は「実践的指導力」の中核は「学習指導」と「生徒指導」だと考えているが、本稿では、実習中における実習生の「学習指導」についての悩みとその解決方法を「記録」から読み取り、今後の大学教職課程で「学習指導」について何を身につけておくと教育実習での「授業実習」の伸び(=学習指導の力の伸び)が保証されるのかを分析したい。

私は大学卒業時の「学習指導」に関する「実践的指導力」の獲得を、「教育実習」を軸に次のように考えている。①まずは、大学で「授業を観察したり反省したりする時に、何をどのように見ればよいのか」を学び身につけること。これが基本となって、②教育実習中に、授業観察で具体的な視点を獲得し、自分の授業を具体的に反省して改善に結びつけることができるようになる。さらに、③教育実習後

の「教職実践演習」で、これまでの学びを他の学生との交流の中で確認すること。以上の3段階の学びに取り組むことによって、一定の「実践的指導力」を身につけて大学を卒業することができる。

そこで、大学の講義で「授業を見る視点」として何を身につければよいのかを分析し、具体的な「視点」を提示したい。

具体的に言うと、大学での社会科教育法や社会科指導法などの講義で、何を学ばせるべきかを、2011年度に中学校社会科または高等学校地歴科・公民科で教育実習を行った実習生の「記録」43名分を対象にして分析することにしたい。

ここで、「教育実習日誌」に関する先行研究や、実習生の「授業実習」に関する先行研究を見ておくこととする。

「教育実習日誌」そのものを分析の対象とした先行研究は多くない。先行研究を分類すると、①「日誌」に見られる実習生の記述内容をもとに、大学での「教育実習事前指導」のあり方や実習前に実習生が身につけるべき態度などを考察したものとして竹熊（2007）や白井（1994）がある。②「日誌」に見られる実習生の記述内容をもとに実習生の変容を考察したものに石井（2007）、猪井（2003）、木保ほか（2004）がある。③「日誌」に見られる指導教諭のコメントを考察したものに伊土（2000）、上崎（2005）がある。④「日誌」の形式や項目について考察したものに石井（2003）がある。

これらから、①教育実習では積極的に生徒や指導教諭とコミュニケーションをとること

が大切である、②大学では教科指導の理論や技術を学ばせることが大切である、③実習生は実習期間中に、授業中の発問や説明などの指導技術や興味ある授業を展開する指導技術などについての理解を深めるなどの知見が得られる。しかしこれらの先行研究には、「社会科系科目」の「授業実習」を対象にした分析はない。

一方「教育実習」に関する先行研究は非常に多く、「授業実習」を対象にした研究の中には「社会科系科目」での「授業力」や「授業を行う力量」を対象にした研究がある。例えば井寄（2007）は、教育実習生に対する教科指導では段階を追って「教材研究」「発問研究」「板書研究」を指導することが大切だとしている。

必ずしも「社会科系科目」を対象にしていなくても、高木（2009）は教育実習での授業実習と卒業後の教師としての授業を比較検討して、授業スタイルはあまり変化がないが説明は生徒が理解しやすくなっているとしている。また中地ほか（2010）は、大学院生の授業実習を対象に、「子どもの立場にたち、説明・指示を出すこと」ができなかった理由をつきつめて「授業内容のねらいがしぼられていないこと」と分析している。また、直接授業実習を対象にしたものではないが、学校現場での実習（授業補佐や授業参観など）の報告をもとに学生たちの学びを考察したものに齋藤（2007）がある。

もちろん「記録」の分析だけでは限界がある。他の研究で行われているように、授業そのものを見て分析することや、授業ビデオを

使って分析するなども考えられる。しかしひとまず「記録」を分析しておくこととしたい。

### 3 本学の教職課程

さて「記録」の分析に入る前に、本学の教職課程の概要を明らかにしておきたい。本学では1学年で300名程度の学生が教職課程に登録し、教職課程の全在籍者数は約1,100名である。そして毎年150名前後の学生が教育実習を行う。だから登録者の半数は途中で教職をあきらめるということであろう。そして最終的には教育実習を行った学生のほとんどが免許状を交付される。

ここ数年の教職課程登録者数、教育実習生数、免許状取得件数、教員採用試験合格者数を掲げる。

	2008年度	2009年度	2010年度	2011年度
教職課程登録者数	1,110	1,094	1,034	1,084
教育実習生件数	135	172	158	136
教員免許状取得件数	112	131	133	119
教員採用試験合格者数	11	21	19	26

(注)「教職課程受講者数」には2部の学生は含まない。「教育実習生件数」には科目等履修生は含まない。また、中学校と高等学校の両方で実習を行う場合は、両方を計上する。途中辞退者も計上する。「教員免許状取得件数」は、一括申請による取得件数とする。小学校免許コース生や科目等履修生の取得件数は含まない。「教員採用試験合格者数」は、在学生の公立学校合格者延べ数を計上する。補欠合格者を含む。

### 4 「教育実習記録」の分析

「記録」の記述内容は「学習指導」や「生徒指導」、「部活動」など多岐にわたるが、ここでは「学習指導」にポイントをしばって見てゆくことにする。「学習指導」に関する記述の中で多いのは「授業技術」と「教材研究不足」に関する気づきである。ここでは「授

業技術」を対象とし、その「授業技術」を説明、発問、指示、助言、机間指導、板書等に付けて分析する。(以下『 』内は「記録」にある実習生の記述である。)

#### 【「説明」について】

「記録」を読むと、説明についての記述は大きく3種類に分類できる。1つは「説明内容に関する理解不足」で説明がわかりにくいものになるという記述である。

『自分で分かった気になっていたが、人に説明するだけの理解を得られていなかったことがよく分かった。』

『自分では理解していることを実際に自分の言葉で生徒に伝えようとすると、なかなか言葉が出て来なくなった。』

この場合は、実習生自身が説明内容に関して理解不足であったために、生徒にわかりやすく説明できなかったということである。しかし実は「人に説明するだけの理解」をするのはなかなか難しい。説明内容のポイントを理解する必要があり、そのためには説明内容の全体的な理解が必要だからである。この点について大西忠治氏は「よい説明の第一番目の要点は…自分の説明する内容の最も重要なところをつかみとることにつきる」としている。<sup>(7)</sup>

大学での模擬授業などで、辞書や文献・教科書などの文章そのままを使って説明する学生がいる。おそらく教育実習でも見られる状況だろう。このような説明は全体的理解ができておらず、従ってポイントが理解できていない証拠である。

以上のように自分が「わかる」こと自体が難しいが、それを生徒にわからせることはなおいっそう難しい。理解したポイントを生徒にわかる言葉で説明する、具体例で補足するなどの工夫が必要になるからである。この点についても大西忠治氏は、「子どもたちがよく知っていることや、子どもたちの経験していることと…結びつけて説明することは、わかりやすい、よい説明の方法の重要なエレメントである。」とする。<sup>⑧</sup>

説明についての2つ目の記述は、「声の大きさ」や「しゃべりのスピード」に関するもので、この種の記述も多い。

『今日初めて実習をした。とにかく声だけは大きくして授業をやろうとしたが、その目標さえも達成できなかった。』

『先生より、もっと声を出す、…とのご講評をいただき…』

しかし、この点については、大学での模擬授業反省会でも再三再四触れられるので、単なる「声の大きさ」や「スピード」への反省から、「語り」や「テンポの調整」などの反省へと進歩している記述もある。そのような記述には次のようなものがある。

『声のハリや抑揚を意識しながら、語りかけるように話すことで、生徒に伝わりやすくなることが分かった。』

さらに説明に関する3つ目の記述は、「生徒の方を見てしゃべる」ことについての記述である。授業が生徒との交流によって成り立つものであることからすれば当然のことなのだが、実習生がこれを実践するのはかなり難しい。ついメモを見たり、板書を見ながらし

ゃべることが多くなりがちである。

『特に重要なことは、生徒の方を見て自分の言葉で説明するということで、自分はどうしてもメモに頼ってしまったり、授業を急ぐあまり板書しながら話してしまうことがあった。』

『初めてで緊張していることも分かるが、ゆっくり、大きな声で、語尾までしっかり言うということを教えて頂きました。そして子どもたちの方を向いてみんなが理解できているかどうかを確認しながら行うとのアドバイスも戴きました。』

「生徒の方を見てしゃべる」には、しゃべる内容と授業の展開を理解している必要があるが、これが実習生には簡単ではないからである。

この点については、私は「メモや黒板をみて話す内容を確認してもよいが、確認した後、話すときは必ず顔を生徒に向ける」ように指導している。

さて、この点について、ある「記録」に次のような指導教諭の記述があった。「授業中教師はどこに視線を向けるか。生徒全体か生徒一人一人か。生徒一人に向けて話をするとうまくいきます。空中や黒板に向かって話をするのはよくありません。生徒の誰かと目を合わせて語りかけてください。」

これは至言である。「生徒の方を見てしゃべる」意義は何か。それは生徒の理解度や集中度を確かめ、その状況によってしゃべりの内容やスピードを変えながら理解度や集中度を高めるためである。したがって生徒一人一人に視線を向けながら語りかけるとよい。視線は順に教室全体に及ぶが、さーっと流すのではなく、生徒の目を順に見ながら（生徒の

理解度を確かめるつもりで) 話すといふ。

また生徒の方から言えば、教師が自分に語りかけてくれている、自分を大切にしてくれていると感じられるはずである。だから、ただ単に目をみていればよいということではない。

説明については、以上の点を学生に身につけさせたい。

### 【「発問」について】

「発問」に関する記述は「記録」には多い。学生の多くは「生徒のための授業」を理想とする。さらに大学の講義の中で「生徒のための授業」を実践するためには、教師の独りよがりでない、生徒の活動のある授業が必要だと学ぶ。さらに、学校現場では発問の重要性を指導教諭から指導される。以上が「発問」に関する記述の多い背景である。

実際、次の「記録」を読むと、発問には授業を活性化させる効果が認められる。

『授業で発問を多くして生徒とのコミュニケーションを重視した授業をした。そのためか授業への参加意欲も増してきたと感じる。』

『今日の授業では発問を多くしてみた。そうすると授業を聞いている生徒が増えた。』

そして発問に対する生徒の回答をうまく利用して、授業の流れを作ることもできる。「記録」にも次のような記述がある。

『(他の実習生の授業を見て) どのように生徒から答えを引き出しその回答をうまく活用してつなげていくかなどの方法を生かしていきたい。』

さて発問の効用は大きい、発問には難しい点がある。例えば次のような実習生の記述

が「記録」にある。

『今日の実習では発問が難しすぎて生徒たちに理解させられなかった。導入部分での「どうして職業同士に上下をつけることはできないか」という発問です。いかに生徒に分かりやすい発問をするかがポイント。また発問を生徒に明確に伝える工夫が必要。』

実習生の発する発問は、生徒の実態からすると難しいことが多い。また一般的・抽象的で漠然とした発問になりやすい。例えば、上記の「どうして職業同士…」の発問は大人にとっても答えることの難しい問いであり、ましてや生徒にとっては、何を答えていいかわかりにくい発問である。

さらに発問に関連して、次のような「記録」の記述もある。

『質問を取り入れる、生徒に意見を聞くなどして、生徒の興味・関心をひこうとしました…。どのような言葉を用いて質問するのが正しいのかわからず、ただ質問をして授業のさまたげになってしまっているように感じた。意見を聞くことも、自分の予想していた答えと違う答えが生徒から返ってきた時、どのように対処するのかが分からずあせってしまった。』

この実習生は生徒の興味や関心を大切にしたい授業をしようとしたのだが、生徒にとってわかりにくい発問になってしまい、生徒の反応に適切に対応する点で準備が足りなかったのだ。この後者の問題に対してある指導教諭は次のように述べておられる。「指導案を立てる時に大切なことの一つに『子どもの考え・反応を予想する』ということがあります。それに合わせて発問を考えていく必要があります。『この子ならきっとこうだろう、ここで

つまずくだろうな、ここで盛り上がるだろうな。』などのように…。』

また、実習生自身の記述にも次のようなものがある。

『発問、質問の反応がなかったらどうするのかなど、クラスに応じた対応が甘かったように思う。』

『また生徒に発問を投げかけてすぐに返ってこなかったら、2次3次発問を用意しておいて、生徒に考えさせる発問を心掛けるよう指導を受けました。』

実習生にとってはなかなか難しいことである。どの生徒がどのような発言・行動をしそうかを予想することは、教育実習のような短期間でのコミュニケーションでは至難である。しかし少なくとも子どもの回答や反応の予想はしておくべきで、さらに言うなら、生徒の反応の予想がつくような発問を考えるべきである。例えば選択肢のある発問なら回答を予想できる。回答は選択肢のどれかだからである。それに対する対応もしやすい。この点については大西前掲書も触れている。<sup>(9)</sup>

また回答が返ってこなかった場合を想定して追加発問を考えておくべきである。

教育実習が終わった後の事後指導での反省会で、ある学生は「指導教諭から『発問は10個くらい考えていいものを使う』と指導された。」と述べている。10個は大変にしても、いくつか考えて反応・回答の予想しやすい発問を選ぶ必要はある。

発問には、知識を問う発問、気付きや感想・イメージを問う発問、生徒が活動する（考えるなど）きっかけになる発問などいろいろな発問がある。中でも、その授業の教育内容を学ばせるきっかけになる発問は最も重要な発

問であり、「主発問」と呼ばれることがある。

例えば、安井俊夫著「社会科授業づくりの追求—子どものものに実現していく道—」の中に、アヘン戦争の授業で生徒に対立する意見をださせて討論をさせる場面がある。対立する意見をださせるための発問が、「林則徐の厳禁策（アヘン輸入厳禁—筆者補足）、対英強攻策は間違っていたのか。いやあれは正しかったというべきか。」という発問である。<sup>(10)</sup>

この発問は、この授業の目標を生徒に達成させるために用意された、生徒に対立する意見を出させ討論させるきっかけになる中心的発問である。このように授業の中で、考えるなどの生徒の活動を起こさせるきっかけになる発問を用意して授業を行うとよいことは明らかである。

したがって、発問については、じっくり時間をかけて考えて作ること、生徒の回答を予想すること、回答が返ってこない場合の追加発問を考えることを指導し身につけさせたい。

### 【「助言」について】

発問に対する生徒の回答については、教師はその回答を評価し授業展開に生かしていく必要がある。また生徒の発言や発表についても同じである。このような時に、教師が行う生徒への言葉かけを「助言」という。<sup>(11)</sup>

発問に対する生徒の回答への対応は、臨機応変の対応なのでベテラン教師でもなかなか難しい。実習生はどのようにしているだろうか。

すでに「発問について」の項で提示したよ

うに、ある実習生は「意見を聞くことも、自分の予想していた答えと違う答えが生徒から返ってきた時、どのように対処するのかが分からずあせってしまった。」と、助言がうまくできないと記述している。

それらの中で、次の記述は注目される。

『(授業観察で) 生徒のほめ方を学んだ。生徒はほめられるとやる気になるのが見て取れた。』

『生徒から出る意見には耳を傾け、授業にどう生かせるかを考え、生徒を認めることやほめるという意識を持ち続けることが大切だと学んだ。』

実習生なりにつかんだ原則が「ほめる」「認める」ということであった。

また、次の実習生は、発問や質問に対する回答、生徒の発言の扱い方について、自分なりの対応の仕方を記述している。

『(学んだことは) 生徒の発言の扱い方である。生徒はさまざまな意見を出してくれるが、全体の流れを考えながら、どのように生かしていくか見極めなければならない。また、明らかに授業にふさわしくない発言については、その場で制止するか受け流すことで、授業の流れを崩さないよう、心がけることを学んだ。』

助言については次のように指導することとしたい。例えば、知識を問う発問は正解があるので、生徒の回答に対する対応は比較的簡単で、正解ならば「その通り」「いいですね」とか評価する。しかし正解でも、教師が評価せず生徒に評価させたり、さらに何人かに答えさせたりする場合もある。多くの生徒に授業参加させたいからである。

もし不正解なら正解でないと認識させ、正解に導くようにすることが必要であり、その

際よく使われるのはヒントを与えることだ。そのほかにも、「隣と相談してみよう」「教科書を見てみよう」などと指示して正解に到達させる方法もある。

しかし気付きや感想・意見を発表させる発問となると、その回答への対応はかなり難しくなる。どのような気付きや感想が出てくるかは予想しにくい。

「助言」は臨機応変の言葉かけなので難しいことは当然であるが、やってみなければ上達しない。したがって大学でも積極的に取り組ませる必要がある。生徒の回答や発言の中に、すぐれた点はないか、授業の展開につなげていける点はないかという視点で「助言」するとよいと理解させたい。

## 【「指示」について】

「記録」にある、指示についての代表的な記述は以下のようなものである。

『(初めての授業で) 指示が全員に伝わらずもめごとになりそうだった。』

『何をするかという指示が全員に伝わっておらず、生徒たちが何をすればよいか困惑してしまうこともあった。』

このように、生徒への指示が適切でないと授業が混乱する。

実習生の中には、体育の授業や理科の実験で指示の方法を学ぶ実習生がいる。座学である社会科などの授業より、体育科や理科、美術などの授業で指示の極意を見ることができ

『(美術の教育実習生の授業で) 生徒への指示が明確で、今何をしたらよいか分かりやすかった。』

『理科の実験を観察して、指示や確認などが生徒が正しく行動しやすいように考えられている。一気にまとめて話すのではなく、一つの活動が終わったら確認し、また次の行動と、動作を細かく分けて行い、その都度指示・確認されていました。』

生徒に活動させるためには、生徒がどのような行動を取るかを細かく分けて、具体的に明確な指示の言葉を考えてみる必要がある。また話し合いなどをさせる場合の指示は特に大切である。

『(話し合いの授業を見て) 話し合いの前につかの約束事を生徒に理解させることが大切だと感じた。』

話し合いをさせる場合の指示としては、例えば、「他人の発言を最後まで聞く」、「他人の発言を否定しない」、「必ず全員発言する」などのような約束事を決めておくといよい。このような約束事は、環境教育や開発教育で行われるワークショップでの取り決めに参考にするといよい。

向山洋一氏が「授業の腕をあげる法則」の中で、授業の極意を説明している。その中に指示に触れた部分がある。例えば、指示の意味を説明する「趣意説明の原則」、一時にいくつもの指示を与えるのではなく一つの指示を与える「一時一事の原則」、短く簡潔に与える「簡明の原則」、全員を対象として指示する「全員の原則」などである。<sup>(12)</sup>

### 【「机間指導」について】

生徒に活動させる授業では、机間指導をする機会が多い。生徒が調べる、ワークシートに記入するなどの作業を行う時、生徒がグル

ープで話し合う時などには、必ず机間指導を行う必要がある。

『(学んだことは) 机間巡視(ママ)を行い、授業を活性化してくれるような意見があれば、指名して発表させ、より質の高い授業を目指していくことが大切だと学んだ。』

この実習生は、机間指導で教師の注意すべきことが理解できている。机間指導は単に教室をまわるだけでなく、さまざまな意味をもった教師の行動である。生徒に助言する、生徒を集中させる、生徒の発見や記述を確認するなど多面的な意義がある。

学生にこうした意義を確認させ、実際にやってみさせることが求められる。

### 【「板書」について】

板書については、模擬授業を行う(教師役の)学生、模擬授業に参加している(生徒役の)学生、実習生ともに気づきやすい技術である。

『板書を行う時、なるべく背中を向けないように頑張ってみたが、そうしようとするとうまく板書することができず、結局背を向けることになってしまい、その間生徒が何をしているのか気になり集中できなかったりした。』

板書について、大西忠治氏は板書する時にも黒板に正対せず、子どもの方に体を開いて子どもに六分の注意を向ける「四分六の構え」を推奨されている。<sup>(13)</sup>

また、板書しながら説明すると、多くの生徒は板書を写し始めるので説明を聞くことに集中できない。板書したら間をとって生徒の写す時間を保障する、板書を写す時間をわざ

わざとるなどの工夫が必要である。

さらに、模擬授業の実践でも学生の陥りやすい欠点の一つが、板書量が多すぎることである。板書というのは、教師が書く時間も必要だし、生徒が写す時間も必要であり、そのため意外に時間をとるものである。板書量が多いと他の活動時間が制限されるので、授業では板書を書いたり写したりする時間を極力減らして、教師が説明し生徒が活動する時間を保障する方がよい。

板書については大西忠治氏が「表現的板書」「構成的板書」「体系的板書」をあげている。大西忠治氏も言うようにもっともポピュラーで社会科に適合的なのは「体系的板書」であるので、まずは授業の流れにしたがって重要事項を書いてゆく「体系的板書」を習熟させたい。<sup>(14)</sup>

### 【間の取り方】

教師のさまざまな行動で注意すべき点がある。生徒が一つの活動から他の活動に移る時に間を取ることである。別の表現をすれば「待つ」ということである。生徒が準備できているかどうか確認する時間といってもよい。

『(授業観察で) 間の取り方が勉強になった。板書してから生徒が写している時、説明した後に一息入れる、史料集や教科書を開かせる時には少し時間をとって生徒を待つことなど。』

『間というものが大切だと指導もいただきました。私は生徒に発問を問いかけてからの待つ時間が短いのご指摘を受けました。やはり、生徒の立場に立って、ゆっくり考える時間を取る大切だと学

びました。』

上記記述のような、板書の後、説明の後、発問や指示の後に間をとることが必要である。板書の後には生徒が写す時間を保障するために間をとる。説明の後で発問などをする場合には説明後に一定の間をとると、生徒が次の活動への心の準備ができる。生徒が活動しやすいようにするためには、1つの活動から次の活動へ移る時に間を取ることはとても大切だと認識させたい。

### 【時間配分】

「記録」には時間配分に関する記述はかなりの多い。予定した内容が終わらない、早く終わってしまって困ったなどという内容である。

『あれもこれもやると時間がかかるので、学ばせたい内容以外は時間を使いすぎないようにしようと思いました。』

『時間配分が問題。導入で時間を使いすぎ。』

時間配分で実習生が陥りやすい失敗は上の2つである。1つは1時間の授業にあれもこれもと内容を詰め込みすぎること、2つは導入に時間をかけすぎることである。

実習生は、自分自身が教材研究で理解したことをすべて教えたいと考えがちで、時間が足らなくなる傾向がある。これに対する対策は、先述したように、1時間の授業のポイントを明確にして授業中に常に念頭に置いておくことである。さらに言えば、絶対必要な内容と、いざとなればやらなくてもよい内容とを区別しておくことである。

### 【生徒と教師の共同作業としての授業】

授業は生徒の学びのためにあり、生徒ができてきぼりの授業は授業ではない。授業は教師だけで作るものではなく、生徒と協同で作るものであることをしっかり頭にたたき込んでおく必要がある。

以下は「記録」から抜粋した実習生の反省である。

『研究授業では…途中から「生徒に何を伝えるか」ということよりも「範囲を終わらせなければ」という点に焦点があたってしまい、…どんどん授業を進めてしまった。』

この文章からは、実習生が「範囲を終わらせること」に神経を集中させてしまい、生徒の状態を考慮することなしに授業を進めた反省が伝わってくる。このような授業では生徒が学ぶことは難しい。

ところで教育実習は、学生が初めて「実践的指導力」を要求される場である。大学の模擬授業では、説明がよく分からない、面白くない授業でも、生徒役の学生はおとなしく聞いてくれる。模擬授業であれば、教師の指示が不適切で、発問が抽象的でわかりにくくても、生徒役の学生は何とか答えてくれる。しかし現場ではそうはいかない。大きな声と明るさや元気さで乗り切り、「実習生で一番だと言われた」と意気揚々と帰ってくる学生もいる。2～3週間ならそれで乗り切れるだろう。しかし、専任教員として長期間乗り切るためには、学校や授業について基本的な知識は身につけておく必要がある。

## 5 まとめと今後の課題

ここまで教育実習を行うまでに大学で身につけさせたい「授業技術」について論じてきた。あまりにも細かい「技術」にこだわりすぎたと思われるかもしれない。

しかし私は、「技術」がなければよい授業にはならないと思う。授業構想や教材や授業方法がいくらよくても、その構想・教材・方法を生かすには「技術」が必要である。

また、「技術」は経験をつめば自然に身につけられるという考えも正しくない。「技術」を身につけるには、授業をするには「技術」が大切だと認識し、「技術」を学ぶ姿勢が必要である。さらに「技術」を身につけるには、他のすぐれた「技術」を盗むためにも、「技術」に関する一定の知識が必要である。

短期間の教育実習で、実習生が「授業実習」を改善するためには、現実の児童・生徒を前にした授業を分析する視点が必要である。視点というのは、「技術」に関する知識である。授業での教師の行動を理解するためには、教師の行動をいくつかの「技術」に分類して見ることが必要である。「技術」を分類して見る知識がなければ、教師が何のためにしている行動かが理解できないで、教師の意味ある行動を漫然と見過ごしてしまうだろう。

教育実習は教職課程の学生が「実践的指導力」を身につける最も有効な機会である。この機会に少しでも「実践的指導力」を身につけられるように、大学の教職課程の授業では「授業技術」を読み取るための基本的知識を身につけさせたい。

ただし大学の教職課程で学生に身につけさせたいのは「授業技術」だけではないし、「授

業技術」が最も大切なわけでもない。

「授業技術」以上に大切なのが「授業構成力」である。「授業構成力」とは、授業の教育内容を確定し、そのための教材を選択・作成し、授業方法と授業展開の仕方を構想する力である。どの教材を使って、どのような方法で何を教えるか学ばせるかを考える力である。特に社会科系授業では、資料や教具など何らかの教材を介して学ばせることになり、教材によって授業方法も変化するし教育内容も変わるので、「授業構成力」を身につけることは重要である。

本稿では「授業構成力」に関してほとんど何も触れていないが、その大きな理由は十分な紙幅がないことにある。次稿を期したい。

最後に、教師に必要な向上心について述べておきたい。

「実践的指導力」は簡単に身につくものではないし、どこまでいっても完成するということはない。ベテランのクラスが学級崩壊になったという話も聞く。いつの時代でもどこの学校でも通用する「実践的指導力」はありえないと思う。「実践的指導力」の内実は、子どもや保護者が変われば変わるに違いない。

となると「実践的指導力」の基礎は何であろうか。

学校現場では毎日が修羅場である。問題の起こらない日はないといった方がよいような状態である。授業を聞かない生徒がいるのは日常だし、生徒が教師の指導を受け入れないことも多い。

現在の学校では、生徒集団が集団として学

校（教師）の指示に従って行動することが基本になっている。この基本が機能するためには、学校（教師）が強制力を働かせうように、学校（教師）が生徒集団に対して権威を持っていることが必要になる。強制力だけで学校を運営することは教育的ではないし、今後ますますできなくなってゆくであろう。そうすると、学校（教師）が、生徒から「権威」と認められなければならない。

私の考えでは、学校（教師）が権威を生徒の間で持つためには、教師個々のそして教師集団としての向上心が必要である。学習指導について、生徒指導について、その両面における新しい試みについて、向上心をもって取り組むことが必要である。日々の活動を反省し改善してゆく地道な努力が必要である。この向上心こそが「実践的指導力」を更新し続けるための基礎ではないだろうか。

- 
- (1) 本学では「教育実習記録」と呼んでいるが、一般的には「教育実習日誌」と言われているケースが多い。その「記録」の内容は他大学と大差はないと思われる。ちなみに、「教育実習記録」の内容は次のようになっている。①各週の「日程表」、②1日ごとの「日課表」と「記録」・「助言及び検印欄」、③「観察・参加記録用紙」、④「教育実習を終了しての感想」、⑤最後に実習校（の指導教諭）が記入する「教育実習総合講評」である。
  - (2) 例えば2011年度の実習生に行ったアンケート調査では、実習生の最大の不安は授業であった。またこの点は、先行研究でも指摘されている。例えば、姫野完治「教育実習の実態に関する基礎的研究—教職志望学生への質問紙調査を通して—」秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第25号 2003年 P91など。
  - (3) 朝日新聞教育チーム「いま、先生は」岩波書店 2011年 P P 62~84、122~123。

- (4) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(平成18年7月11日、中央教育審議会)では、教員に求められる資質能力について述べているが、その最初に「いつの時代にも求められる資質能力」として「教育者としての使命感、…広く豊かな教養、これらを基盤とした実践的指導力等」をあげている。
- (5) この点について、山崎光洋は、実践的指導力を「学習指導力」「生徒指導力」「コーディネート力」「マネジメント力」の4つに分けて論じている。(山崎光洋「教育実習における学生の教育実践力についての意識に関する考察」(岡山大学教育実践総合センター紀要第10巻 2010年 PP81~86))
- (6) 例えば神奈川県中学校の採用試験を例にしてみると、筆記試験と面接などの配点は次のようになっている(教育新聞2011年3月24日付け [http://www.kyobun.co.jp/journal/20110324\\_03.html](http://www.kyobun.co.jp/journal/20110324_03.html))。1次試験の筆記が合計で200点、個人面接が90点、2次試験の個人面接は200点、模擬授業60点、論文40点、実技120点となっている。1次試験、2次試験合計では、筆記が200点に対し、それ以外で390点、実技のある科目では筆記以外が510点となる計算である。本学の教員採用試験合格者や不合格者を見ても、(成績開示による評価によれば)筆記試験が高評価でも面接などが低評価だと不合格になり、逆に筆記試験が低評価でも面接などが高評価だと合格する例がある。またある採用試験説明会では、採用試験担当者が、最も必要な力とは問われて、「(児童・生徒、他教員、保護者等との)コミュニケーション能力」との回答があった。
- また、近年、各都道府県市でいわゆる「教師塾」なる、教師養成のための施策が行われるようになった。教職をめざす大学生を採用試験前に「教師塾」で鍛え、採用試験でその多くを採用して初日から働いてもらおうという施策である。そして、「教師塾」に入る試験がかなり高倍率で難しいのだという。
- (7) 大西忠治「発問上達法-授業づくり上達法PART 2-」民衆社 1988年 P79
- (8) 大西忠治「発問上達法-授業づくり上達法PART 2-」民衆社 1988年 PP86~87
- (9) 大西忠治「発問上達法-授業づくり上達法PART 2-」民衆社 1988年 PP52~55
- (10) 安井俊夫「社会科授業づくりの追求-子どものもの

- に実現していく道-」日本書籍 1994年 PP38~39
- (11) 大西忠治「発問上達法-授業づくり上達法PART 2-」民衆社 1988年 P147
- (12) 向山洋一「授業の腕をあげる法則」明治図書 1985年 P12以降。なお向山の極意の中には「指示・発問は短く限定して述べよ。」など、指示だけに限らない十の原則がある。
- (13) 大西忠治「授業づくり上達法」民衆社 1987年 P P21~22
- (14) 大西忠治「授業づくり上達法」民衆社 1987年 P P124~131

## 参考文献

- 竹熊真波「教育実習事前指導のあり方についての一考察-教育実習日誌の分析を通じて-」福岡国際大学紀要No18 2007年
- 白井勝美「教育実習に関する実証的研究-「教育実習日誌」(高等学校家庭科)の分析-」杉野女子大学 杉野女子短期大学部紀要 1994年
- 石井勉「数学科の教育実習生の変容に関する考察-日誌を基にした分析とその限界-」東京学芸大学附属学校研究紀要第34集 2007年
- 猪井新一「英語科教育実習日誌の分析」東北英語教育学会研究紀要第23号 2003年
- 木保恭子はか『養護学校教育実習日誌の記述に見られる学生の「気づき」と教育の原点としての障害児教育』児童臨床研究所年報第17集 2004年
- 伊土耕平「教育実習指導教諭のコメンター『教育実習日誌』より-」九州女子大学国語国文学会編「語学と文学」30号 2000年
- 上崎巖『「教育実習日誌」に記されている指導教員の指導内容等の数量的分析とその考察』北里大学一般教育紀要第10号 2005年
- 石井叔子「教育実習における実習日誌について-教育実習担当の立場から-」洗足論叢第32号 2003年
- 井寄芳春「効果的な教育実習のあり方を考える-中学校・社会科における教育実習生の指導と評価を通して-」大阪教育大学教科教育学論集第6号 2007年
- 高木幸子「授業実践力の向上についての分析-教育実

習生から教師への成長-」日本教材学会 教材学研究第  
20巻 2009年

中地哲也・竹内元『授業構成の視点としての「説明・  
指示」の実践構造-教育実習における研究授業の省察を  
通して-』宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合セン

ター研究紀要第18号 2010年

齋藤真宏『現場実習を通じた学生たちの学びの考察：  
自らを「見つめる」作業を中心に』旭川大学紀要第63号  
2007年