

これからの教育実習

——国語科における教育実習指導の研究(1) 「実習の現場で生起する出来事」——

竹村 信治 佐々木 勇 佐藤 大志 山元 隆春
竹盛 浩二 藤原 敏夫 信木 伸一 金子 直樹
江口 修司 金尾 茂樹 石井希代子 川中裕美子

1. 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

本研究の目的は、より優れた中等教育授業者を育成する国語科教育実習のあり方を求めて、実習現場で生起する出来事を記述し、その分析・考察を通じて、学部・4附属学校共同の中等国語科教育実習指導体制の構築にむけた課題を析出することにある。本稿では、附属福山中・高等学校における2005年度後期「中・高等学校教育実習Ⅰ」「同Ⅱ」での試みを報告する。

(2) 方法と観点

実習で生起する出来事の記述とその分析・考察のためには、出来事の実際が記録されなければならない。そこで、今回、あらたに①「実習日誌」(A:実習生, B:指導教員), ②「授業観察・批評会記録」(A:実習生, B:指導教員), ③「評価録」(A:実習生, B:指導教員)を用意した。作成に際しては、単なる記録媒体ではなく、期間中の実習生の活動、教員の指導にも資するものとなるよう工夫した。以下、それぞれの概要と、これらをもとに「実習で生起する出来事」を記述、分析、考察する際の観点を記しておく。

①「実習日誌」—実習生の授業者としての技能・認識の発達・変更・生成過程の記録。

【概要】

A: 実習生の記録 (様式A1: B4紙左頁)

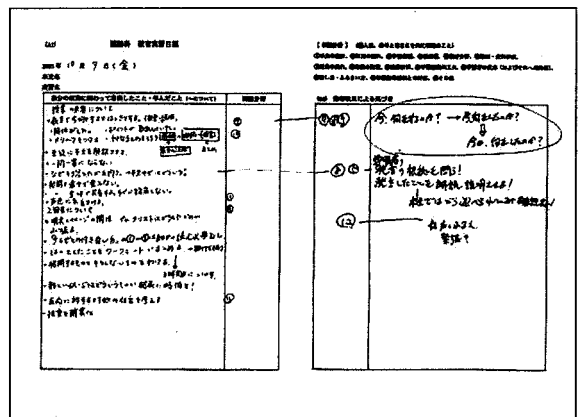
- a 毎日、自分の授業に関わって活動したこと・学んだこと(タイトル「～について」)を記録する。これは、実習生にとっては活動・学習の記録、教員にとっては実習生把握の便宜とすることをも狙ったもの。実習開始前の準備の日々から実施した。
- b 自らの活動・学習の問題分野を確認する。

以下の分野の番号と項目名を記載させた。

- ①単元の趣旨, ②単元の流れ, ③学習者観, ④教材観, ⑤教材分析, ⑥教材・資料作成, ⑦授業の流れ, ⑧発問の設定, ⑨板書計画, ⑩学習活動の工夫, ⑪学習者の反応(およびそれへの対応), ⑫話し方・ふるまい方, ⑬学習指導要領との対応, ⑭その他

これは、自分が何をやっているのかをメタ認知する作業。とともに、実習期間中、いわば“授業作りのための手順・課題リスト”として、実習生の活動・学習をリードするものとなることが期待された。

- c 毎朝、前日分の「実習日誌」を指導教員に提出。
- B: 指導教員の指導記録(様式B1: B4紙右頁)
- a 授業準備段階(次授業にむけた授業計画修正段階を含む)での指導を記録する。
 - b 気付きを以下の「観点」ごとに記録する。



Shinji Takemura, Isamu Sasaki, Takeshi Satou, Takaharu Yamamoto, Koji Takemori, Toshio Fujiwara, Shin-ichi Nobuki, Naoki Kaneko, Syuui Eguchi, Sigeki Kanao, Kiyoko Ishii, Yumiko Kawanaka: Notes of the Teaching practice on the Japanese language education —For the time to come

【記述・分析・考察の観点例】

- i 「教材研究(選定), 単元構想, 授業展開構想など, 何に迷ったり躓いたりしているのか」
- ii 「(指導されたことについて) 何が分かったのか, 分からないのか」
- iii 「どのような授業観をもっているのか」
- iv 「i~iiiをどのように指導したのか」

※蓄積された記録を観点ごとに記述し, 実習生の活動・学習, 指導教員の指導双方の変容を分析しつつ, 実習生の発達のありようとその問題点を考察する。

② 「授業観察・批評会記録」(毎時) —実習生の授業研究者としての能力の発達・変更・生成過程の記録。

【概要】

A : 実習生による, 授業観察・批評会記録(様式A 2 B 2)

a 授業者の行為(発問, 指示, ふるまい)と学習者の行為(発言者の言動, 他の反応)を中心に記録する。

観察・批評の視点は以下の5点。

- ① 「授業者のどのようなふるまいが, 学習者の反応・行動へのどのような刺激となったのか?」
- ② 「学習者のどのような様子が, 授業者にどのような行動を促したのか?」
- ③ 「授業で, どのような場が生成したのか?」
- ④ 「いかにして…できたのか?」
- ⑤ 「なにができなかったのか, なぜできなかったのか?」

この記録は, 授業観察・批評会の間に実習生の内側で生起している出来事を確認するためのもの。観察・批評の視点を明示することで, 従来の「観察録」のように指導案の概略記述に終わるのを避け, 加えて自らの授業の自己点検, 授業構想に資せしめようとした。

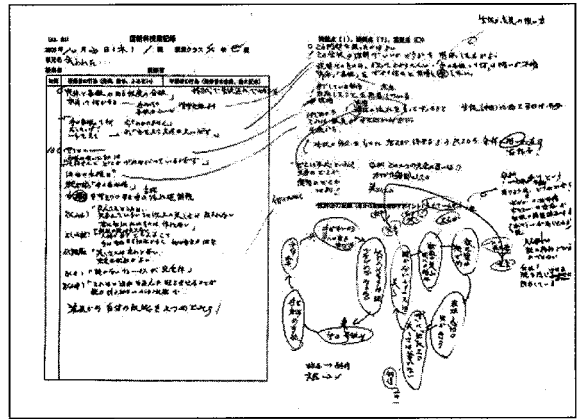
b 右頁に, 授業観察・批評会での気づきと自分の授業に活かすポイントを記録する。

気づきは, 上記視点による。問題点(!), 疑問点(?), 重要点(O)の各記号を押し, 左頁の観察の記述と線で結んで対応するようにさせる。

B : 指導教員による, 授業観察・批評会記録(様式A 2 B 2)

a 授業者の行為(発問, 指示, ふるまい)と学習者の行為(発言者の言動, 他の反応)を中心に記録する。

b 気づきを以下の「観点」ごとに記録する。



【記述・分析・考察の観点例】

- i 授業者の行為をどうとらえているか, そこに変化が認められるか。
- ii 学習者をどうとらえているか。学習者観に変化は認められるか。
- iii 自らの授業への示唆を得, それを活かすことができたか, 活かし方に変化は認められるか。
- iv 授業観に更新・深化が認められるか。

※蓄積された記録を観点ごとに記述し, 実習生の授業観の変容を分析しつつ, 実習生の発達のありようとその問題点を考察する。

③ 「評価録」—成果と課題の記録

【概要】

A : 実習生「自己評価録」(様式A 3実習終了時)

Q1 授業を実施するためのどのような力が身に付いたと判断できるか。

Q2 授業実施において準備不足の感じられたことは何か。

Q3 その不足点は, どのような事前準備で補えると考えられるか。

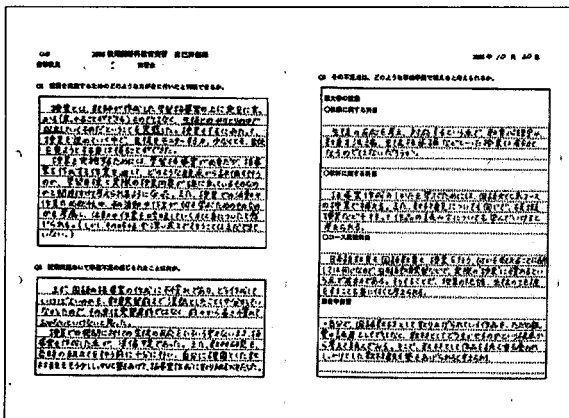
○大学の授業について(教職に関する科目, 教科に関する科目, コース開設科目)

○自学自習について

B : 指導教員「指導教員による評価録」(様式B 3)

Q1 授業を実施するためのどのような力が身に付いたと判断できるか。

Q2 授業実施において準備不足の感じられたことは何か。



【記述・分析・考察の観点例】

- i 実習で、どのような学力（…できること）を身につけたのか。
 - ii 授業前・授業後に指導教員が実習生に何を指導し、何が有効だったのか。
 - iii 授業実践にむけた学部教育の課題は何か。
- ※蓄積された記録を観点ごとに記述し、実習生の達成度を分析しつつ、実習指導と学部教育のそれぞれのあり方、両者の連携をめぐる問題点を考察する。

2. 実習現場で生起する出来事―「実習日誌」「授業観察・批評会記録」から見えること

実習生が教育実習の場で行っていること、経験していること、指導を通じて何事かを手に入れていく課程は、「実習日誌」「授業観察・批評会記録」によく示されている。以下、いくつかの事例を取り上げてその記述、分析、考察を試みる。なお、本来であれば、前章に示した観点毎に整理して報告すべきであるが、それは今少し事例を蓄積してからのこととしたい。

■実習前準備期

例1：「失われた両腕」（高校1学年）

○9/25【実習日誌】

教材のどういう点に自分自身が引っかかりを感じたのかを明確にするように心がけた。

〈印象に残った点〉

- ・“無い”ということの価値。
 - ・手の意味や役割。
 - ・量の変化と質の変化と関連した筆者の感動。
- 一人の読者として（生徒に近い目線で）、まずこの教材を読んでみた。この感覚を学習者観に生かせるのではないだろうか。

「失われていることにひとたび心から感動した場合、もはやそれ以前の失われていない昔に感動することはほとんどできないのである」とあるが、果たして100%

そうと言い切れるのか？

【教員指導記録】

ここでは、授業者自らの読みの体験をメタ化するところから、学習者の活動をとらえようという試みが為されている。

○9/30【実習日誌】

自分がこの単元を通して伝えたいことはなにか、教材観を考えてみた。“無”であることの価値、すばらしさ。無や分からないことは想像力をかきたてる。自分の未来も分からないことばかりだが、だからこそ夢を奏でることだってできる。

【教員指導記録】

この実習生にとっての授業の意味は、「伝えたいこと」にある。このこと自体を否定するものではないが、国語の授業としては、生徒にどんな学力を獲得させるのかという観点が必要である。→指導課題：「どのような「ことばの力」の獲得をめざすのかという観点から学習者観や授業観を考えさせる」

●【分析・考察】実習準備期における活動例である。自らの読みのメタ化と「伝えたいこと」の確認、しかし、そこでは教材の読みは実習生の内部にとどまって教材の精読に向かわず、学習者も顧慮されず、結果、学習目標なき教材観が素手で掴まれて、授業は「一人の読者として」授業者の「心にひっかかったこと」を「伝える」形で構想される。実習の直前で生起する出来事の典型。

■実習期間（授業実施前）

例2：「失われた両腕」（高校1学年）

○10/7【実習日誌】―事前指導後

発問は限定的に。本文を読ませるときは、何か目的を持って読ませる。「恐れとは何か」「実感とは何か」「キーワードに線を引いて…」など。

【教員指導記録】

「発問は限定的に」ではなく、生徒が何を考えるのかよく分かるように「発問は具体的に」という指導だったはず。また、本人は、このときの指導の問題分野を「発問の設定」としているが、「学習活動の工夫」や「学習者の反応（およびそれへの対応）」の問題として指導したつもり。→指導課題「生徒を見て生徒と対話しながら授業を行うこと」

●【分析・考察】こうしたズレは、実習生が“うまくやるやり方”を求めている、“生徒をどう動かすのか”“生徒がどう学ぶのか”という観点を欠落させがちであることに起因している。教授＝学習論への無理解。

■実習期間（授業実施後）

例3：「イメージからの発想」「テレビとの付き合い方」（中学3学年）

○10/11【実習日誌】—批評会後

授業の反省について

・発問の焦点化はできていたが、さらに深めようとすることはできなかった。核心に触れるには？なんで？どうして？どういうこと？発問はねばる。どう答えたらよいかを明確にする。

【教員指導記録】

前時の批評会では「今、何をするのか」についての認識を生徒と共有する必要性を説いた。本時の授業でその点については改善できた。

本時での課題は、生徒のこぼれを受け止める時に「答えを言ってくれたら安心」のレベルにとどまり、生徒のこぼれから更なる問題点を追及することができなかったこと。教材本文「自分の抱えているイメージとは、自分が作り上げている世界そのものである。それを否定することは、自分を否定することだ。」をめぐる発問「自分のイメージを反省すること、つまり自分のイメージを否定することは難しい。なぜか？」に、生徒は本文の記述を使って「イメージを否定することは、自分を否定することだから。」と答えた。授業者は「自分の作り上げた世界そのものを否定することだからね。」と説明したが、そうした確認にとどまるのではなく、本文のこぼれによる説明にとどまっている学習者に対して、では「自分を否定する」とはどのようなことなのかと問い返し、その怖さや難しさに踏み込んで考えさせられたはずである。また、その思考を経て、私たち一人ひとりが持つ「イメージ—世界—自分」の分析もできる。こうした授業者の働きかけを通じて、学習者は、何かを多くの人々に伝えようとするジャーナリストの苦労や苦悩にも考え及ぶのである。→指導課題「発問の工夫による、読み深め、問い深め」

●【分析・考察】日誌には「さらに深める」「ねばる」とあるが、それは「なんで？どうして？どういうこと？」と、発言の根拠を教材本文の表層的な部分で追及することではない。”発問の工夫“をどうとらえるのか、実習生と指導教員との懸隔は大きい。それは、つまるところ、「授業の目標をどのように設定するのか」「生徒に何を思考させどのような力をつけるのか」といった授業観、学習目標観が実習生のなかできちんと深められていない（＝事前に深められてきていない）ことによると判断される。

例4：「カタカナ抜きで話せますか」（中学2学年）

○【授業観察・批評会記録】

1時間目授業の批評会

・範読に抑揚がないので伝わりにくい。
・語句の説明が辞書そのままになっている。
・教科書→せっかくおもしろいところなのにおもしろ

いところが伝わらない。

・わからないと言われたときにすぐ説明にうつらなくても、他の対応ができる。
・板書を作業をしている間にしたので、机間指導がほとんどできていない。

○【実習日誌】—批評会後

・指導案の内容を消化しきれなかった（時間不足）。
→第2時の指導案を直す。
・語句の説明の仕方について。

【教員指導記録】

学習者の答えが一つ出たら次、といった形ですすめられる授業の典型例。教材の冒頭部分は興味をひく内容になっているのだが、そこに学習者とともに入り込まず、教材文の解説に終始する授業で、学習者をおもしろさに乗せられない。

また、板書の完成にばかり気をとらわれた、学習者との関わりのない授業でもあった。

さらに、批評会では、授業者としてのふるまい方、学習者の反応（に対する対応）について指導したが、日誌には、「指導案の内容を消化しきれなかった（時間不足）→第2時の指導案を直す」との反省が記されている。→指導課題「学習者の活動を軸とした指導案。学習者の反応を見ること、それを活かすこと。」

●【分析・考察】学習者の存在が意識できておらず、自分が指導案（しかも読解中心）通りに進めることで手一杯。板書中心の授業展開になるのもこれにかかわる。実習生の口癖「学習者像がつかめない」も多くはここに起因する問題。批評会の指導が「指導案」問題に還元されて、机間指導などの学習者との対応の場を組み込まない「指導案の内容」吟味に走ることで、「学習者像」の把握の機会をさらに遠のいていく。授業イメージの未形成、コミュニケーション力の不足。

■実習期間（第1時終了後から全時間終了後へ）

例5：『枕草子』「すさまじきもの」（高校2学年）

○10/11【実習日誌】—初回批評会後

実習1回目の授業を終えて

・「昼ほゆる犬」は、遠吠えを昼にするから「すさまじ」では？「昼間の番犬」？→生徒にイメージさせることが大切。「どっちだろう」と問いかける。⑭
・説明の際には、いくつかのパターンを持っておくことが大切。⑭
・「すさまじ」の意味→翻訳だけではその言葉の本来の概念がいくらか抜け落ちてしまう。古語と現代語とを結びつけることが目的ではない。「単語家族」の中で意味を考える。⑭
・口語訳は、手だてを与えながらでもよかった。⑩
・ラベリング 何を書いていいのか分からない生徒も

いた。→手だての出し方に問題アリ。⑩

- ・目当てなしの「線引き」は、意外と難しい。⑩
- ・桃尻語訳はおっさんが読んだ方がよかった。若者には却って抵抗感あり。⑩
- ・「二項対立」という思考ツールを提示してもよかった。⑩
- ・板書＝思考のプロセス…板書を正せば授業がシャープになる。⑨
- ・自分の「すさまじきもの」の読みがいかに浅かったか →先生がずっとおっしゃられていた「なぜ『すさまじきもの』を扱うのか」という問いの本当の意味がよく分かった。⑭

【教員指導記録】

このたびの実習では、第1時間目の授業は（授業の大きな方向性は確認した上で）まずは実習生自身のイメージする「授業」というものを実際に行ってみて、失敗した点や不十分な点をどう補ってゆけばよいのかを考え、次時に実行するという、自己復元を目指す方法で行った。以下、この最初の時間（日）の記録中のいくつかの事項を取り上げ、批評会での指導結果としての“自己復元”の具体例を示す。

- a 実習生が記録している項目の最後の数字は、事前にあげた整理すべき問題分野の項目番号であるが、第1時においては、ほとんど⑩「学習活動の工夫」と、⑭「その他」との分類しかできていない。自身の教育活動をどのように整理分類できるのか＝何がポイントであるのか、自分が何をしているのかという視野と位置づけとが、出発点では十分に出来ていない。本実習生が第4時の授業を終えた時点での日誌では、⑤⑧⑨⑩⑪⑫⑭と、無駄な重複が無く整理できるようになっており、実習によって授業経験を重ねることによって、視野と位置づけとがよりの確に行えるようになった、ということが表れている。こうしたことは、具体的には以下の諸点の指導、実習生自身の意識化が作用したと目される。
- b 《板書—授業構造の整理》本実習生は、実習を終えての自己評価（どのような力が身についたと考えられるか）で、以下のように記述している。「一つは構造的に板書する力である。もちろん完璧に書けるようになったわけではないが、なるべく本文の言葉だけで書くことによってより構造的な板書に近づけることが分かった」。実習期間を通して板書の書き方ばかりを指導したわけではないが、「板書」を第一にあげていると言うことは、本実習生にとっては発問や学習活動などが絡み合った授業の構造を「板書」という観点で捉えたと整理

しやすかったということであろう。

- c 《作品分析から教材分析への深化》ただし、その「板書」について、第1時を終えた時点では、まだ「板書＝思考のプロセス…板書を正せば授業がシャープになる。」という題目だけでしか意識できていなかった。第4時の授業を終えた時点での日誌では、「板書の中に和歌を位置づける。ABC三首のここが同じでここがズレているということ、和歌の全文（あるいは一部分）を書くことで明確に示せる」というように教材に即して具体的に記述できるようになっている。実習によって授業経験を重ね、作品分析の段階から教材分析の段階へとより深化していくことによって、授業をする上での自分なりのポイントをつかむことが出来るようになった、ということが表れているものと思われる。
- d 《学習目標—単元構想を考慮した授業計画》このたびの実習では、実習生に自由に教材を選ばせるところから始めた。所与のものとして教材に向かうのではなく、なぜその教材を扱うのか、年間を通しての国語学習のなかでその教材（授業）がどのように位置づくのかを実習生なりに考えさせることが目的である。事前指導（打ち合わせ）の段階から、具体的に『枕草子』の「すさまじきもの」を取上げるにあたっては、「教科書に載っているから」だけではなく、『枕草子』「すさまじきもの」をなぜ扱うのか、それで生徒にどのような力をつけるのかを意識した授業計画を考えるように指導していた。本実習生は、そのなかで、異なる章段に共通して表れる筆者の感覚や表現に注目することや、『枕草子』以外から自主的に教材（和歌）を編集して、それと『枕草子』との比較検討することを事前に計画していた。一時間の授業が決して単発のものではなく、単元構想や年間計画と結びついているものであることを理解して実習に臨んでいる。
- e 《読みの深度—学習目標達成の基礎》そのような心構えをもっていた本実習生ではあるが、第1時の授業を終えた後の日誌に「なぜ『すさまじきもの』を扱うのか、という問いの本当の意味がよく分かった。」と記述している。これは、第1時では、冒頭列举の部分に表れている自然観・季節感や当時の日常生活と、「除目」部分での人事への視線とを結びつけるのが、「すさまじ」という心状話ひとつに幅広い内容を収斂させる筆者の鋭さである、ということを理解することが目的であったが、「すさまじきもの」冒頭の事柄列举と「除目に司得ぬ

人の家」の部分とのつながりが不十分なままに授業が進んでしまっ、教材のために教材を読むというだけの広がりがない授業になってしまったことを指して言っている。これも、実習によって授業経験を重ねることによって、観念的理解だけでなく具体的に即して実感できるようになったということが表れているものであると思われる。

3. 実習における学びと課題—「評価録」から

(1)「自己評価録」「指導教員による評価録」にみる実習で獲得した授業力の具体

「自己評価録」「指導教員による評価録」には、「Q1. 授業を実施するためのどのような力が身に付いたと判断できるか」という項がある。その回答には、それぞれが教育実習で学んだことの実際がよく表れている。とともに、それらは“実習現場で生じた出来事”を内省と相対化をもってよく映し出している。以下、いくつかを取り上げて分析・考察を加えておく。

なお、掲出にあたっては、「…」に続けて、それぞれが特に話題にしていると考えられる問題分野の各項目を示しておいた。ただし、⑮（本時の目標）をあらたに立項し、⑬（学習指導要領との関連）には「評価」を加えた。⑭（その他）つまり他に分類できない事柄については、その内容を逐次加筆した。【指導教員記】の部分は「指導教員による評価録」からの引用。引用中の下線は指導教員によるものである。

●実習生A…⑩学習活動の工夫、⑪学習者の反応、⑬評価・学習指導要領との対応、⑮本時の目標

授業とは、教師が作成した学習指導案の上に完全に乗っかるものではなく、生徒とのやりとりの中で成立していくものだと実感した。授業をするにあたって、授業を進めていく中で、生徒を見ようとする目を得ることができた。

指導案を作成する作業を通して、どのような観点から評価を行うのか、学習目標と実際の授業内容が理にかなっているものなのかと関連づけて考えられるようになった。また、授業での活動や作業の必然性や、その活動や作業が何を学ぶためのものなのかを考慮し、活動や作業を吟味していく力は身に付いたと感じられる。（しかし、その吟味を深い点まで行うことはまだできていない）

【指導教員記】…⑩学習活動の工夫、⑪学習者の反応、

⑭その他—理論と実践の関連づけ

3回目の授業で生徒の活動に活気が見られ、そこで本人も手応えを感じ自信を持った。生徒を見て、本当に向き合って語りかけ、問いかけることが、まだ全般に行き渡らないながらも、実現される場面があった。

指導案作成段階で、生徒がどのように活動し思考を深めていくかを問い直すことで、学習活動の具体や授業展開を工夫していった。そこでは、理論と実践との有機的に関連づけが行われたと言える。ここでいう「理論」とは、大学で学ぶ教育方法を素地にしつつ、具体的な授業構想を授業者自らが考え出していったものを指す。生徒にさせる学習活動の一々を、その本質的な意義から考えるようになった点は、この実習生が授業者として学ぶ構えができたと言うことができよう。

●実習生B…①単元の趣旨、⑦授業の流れ、⑬評価・学習指導要領との関連

単元のねらいを書いたとき、自分が意図したのとは逆の意味にも取られるような、あいまいな言葉遣いがあった。これは改めるべきで、「これで意図が正確に伝わるのか」と考えて言葉を選ぶようになった。

素材や話題、授業でおおかた何をするかということは、依然として感覚に頼っているところは大きいが、考えていけたと思う。それが適切かどうか、生徒にとって実のあるものにするために如何に料理するか、ができればよかった（その力がないから上手くいくことも上手くいかなくとも考えているのだが）。

授業計画は、授業をするごとに変わっていった。「単元のねらい」の「ものの見方」の変革は、また、「手の象徴」を感じさせるということは、生徒が分かったという手応えは少ないものの、あったように思う。少なくとも用意した教材は、生徒に働きかける力があつたはずだ。

【指導教員記】…①単元の趣旨、②単元の流れ、③学習者観、⑦授業の流れ、⑩学習者の反応およびそれへの対応、⑫話し方・ふるまい方、⑬評価、学習指導要領との関連、⑮本時の目標

当初は授業をイメージできず、どこから手をつけらたよいか分らない状態で、実習中に授業観を次第に作っていった実習生。何をしたらよいかの手順を意識化しながら、また自分が何をしているのかをメタ認知しながら、授業づくりを体験的に習得することができたと言ってよい。

授業者自身がねらいを正確に説明できることが、生徒が目標に到達するために必要だ、ということが理解された。授業者は、授業の論理を整理して表現する力が必要である。それは、授業観や生徒観といった思想が明確になるということでもある。

指導案どおりにやることから離れられず、生徒を見ることができなかった。計画はできても、教師のふるまいによって生徒とのやりとりが成立しなければ計画は実現しない。その実現には、ねらい／評価が具体的に明確なものであることが必要だろう。

生徒に働きかける力は、教材によってのみ成立するのではないことに気付いた点は収穫。

●実習生C…⑤教材分析, ⑧発問の設定, ⑨板書計画, ⑩学習者の反応

今回の実習で一番身についたのは発問する力です。最初は一問一答になりがちでしたが、生徒の意見を広げたり深めたりする補助発問が必要とわかりました。具体的には「どうして?」「どういうこと?」といった発問をしていきました。まだ、誤答から深めていったり、ねばったりすることができないので、今後努力しなければならないと思います。

次に、板書する力です。板書計画をたてる段階で、簡潔にわかりやすくできるように少しなつたと思います。また、計画通りに板書しなくても、生徒の意見をとりあげ活かしながら板書していくほうがよいとわかりました。そのほうが生徒も自分の発言が認められたと思えるうえ、自分で授業をつくりあげたと感じられると思うからです。板書を簡潔にするためには、そのぶん授業で教えることを厳選していかなければならないともわかりました。しかし、まだまだ板書を簡潔に構造的にする力を身につけたいと思います。

【指導教員記】…③学習者観, ④教材観, ⑤教材分析, ⑧発問の設定, ⑨板書計画, ⑪学習者の反応, ⑫話し方・ふるまい方, ⑬本時の目標

最初の授業は、一問一答形式の問答が繰り返されてクラスの雰囲気沈滞し、つらいムードが漂った。そこで、柱になる発問を板書に示す、考えさせる間をとる、発言する生徒のことに耳をかたむけその発言の根拠を追及するなどの工夫をするようにさせた。そうすることで、生徒を巻き込みながらの授業が成立するようになった。授業で問題にしたかったことと生徒自身との関わりについてじっくり考えさせる場面づくりを意識して作ることができるようになった。

●実習生D…⑤教材分析, ⑦授業の流れ, ⑨板書計画, ⑩学習活動の工夫, ⑪学習者の反応, ⑫話し方・ふるまい方

まず自分の中で進歩が感じられたのは板書力です。といっても他の人に比べたらまだまだなのですが、前期の学校では生徒がノートを持っていないということもあり、ワークシートにうめていく形式をとったので、そこまで板書について考えることがありませんでした。先生からとても丁寧に指導いただき、本当にたくさんのポイントやコツを学ぶことができました。板書がわかりやすくできるということは、それだけ教材について深く理解しているということにつながるので、これからも教材研究とともに板書に力を入れるという練習を行っていきたいと思います。

もう一つ、前期に比べて進歩が見られたのは、自分の言葉で話すということです。前期は全く余裕がなく、指導案を棒読みする場面が多々ありましたが、今回は頭の中でシミュレーションをしっかりと、あえて指導案にはほとんど書かずに臨みました。その結果、生徒としっかりと向き合って自分の言葉で説明ができたように思います。生徒と向き合うことで授業の楽しさを学ぶことができました。

【指導教員記】…⑤教材分析, ⑨板書計画, ⑩学習活動の工夫, ⑪学習者の反応, ⑫話し方・ふるまい方
最初から「生徒にとって楽しく、かつ力がつく授業をしたい」という意識が強く、それに授業内容・展開もついていった。他の実習生の授業を見てのスタートということで、良いところは取り入れて組み立てようという姿勢で吸収していき、授業に生かすことができた。本人も書いているように、板書が分かりやすく生徒の理解を助けるものになっていった。また、彼女の言う「自分の言葉で」とは、ある程度準備はしつつも、生徒の方を向きその場その時にあった話し方の工夫ができるということを指すのだろう。緊張感の中にも、和やかな雰囲気を作り出すことができるようになっていった。

●実習生E…⑨板書計画, ⑦授業の流れ

大きく二つの力が身についたと言える。一つは構造的に板書する力である。もちろん完璧に書けるようになったわけではないが、なるべく本文の言葉だけで書くことによってより構造的な板書に近づけることが分かった。二つめは、学習者にとって分かりやすい授業の仕組みを考える力である。現場の経験がほとんど無いとはいえ、これまで大学で作ってきた授業案がいかに学習者にとっては理解しにくい手順で学習内容を提示していたのかを痛感した。先生からも何度も指摘を頂いたことであるが、そのおかげでより学習者に近づいた視点で授業計画をたてることができるようになったらと考える。

しかし今回の実習は何かが身に付いたというよりも、むしろ何が足りないかがはっきりと分かった実習であった。

【指導教員記】…①単元の趣旨, ②単元の流れ, ⑦授業の流れ, ⑨板書計画, ⑪学習者の反応

「枕草子」を授業で扱うに際して、羅列的な／平板な章段の取上げ方ではなく、複数の章段間や他の作品に関連性を持たせて読む工夫を行った。その単元構成を考える中で、どのような視点で関連性を見いださせるのか、その視点は妥当であるのかを、指導者自身により深く検討することによって、どのような手順でどのような到達点に学習者を導くのかという学習の課題

が明確になった。「清少納言の独自の感性・ものの見方を捉える」という学習の目標は、ともすれば漠然としたものになりやすいけれども、他章段との関連の中での公約数を分析し授業で取上げることで、学習者にとっては目標が明確になった。

また、その過程において、複数の章段間の関連性を問う以前の問題として、個々の文章読解の必要性を確認することが出来た。これは、事前に達成出来ていればよりよいものではあるが、実際に授業を実施する中で自らの読みを問い直す必然的な場面によってもたらされた。

●実習生 F…③学習者観, ⑪学習者の反応, ⑫話し方・ふるまい方

私は、2週間の教育実習を通して、主に三つの力を身につけたように思う。それは、大勢の前で話す力、生徒を見る力、そして内省力である。

まず一つ目の力、話す力については授業を重ねるごとに「声が大きくて通るようになった」という指摘を観察者からいただくことができた。あるいは話しながら、頭の中で「今の表現でわかったかな」という心の余裕を持つことができるようになったのを感じている。

二つ目の力は、生徒を見る力だ。第1時間目は、自分の指導案通りに話し、進めることのみを考えていた。しかし、授業にとって大切なことは、指導案通りに進むことではなく、生徒がいかに学んでいるかである。そのことを思い出し、残りの授業実習を過ごした。すると、授業中の生徒の様子が少しだけ見えるようになった。

次のステップとしては、見えた上で「理解」したい。そして、実習で生徒の反応を見るたび「自分の行動のどこが悪かった／良かったんだろう？」と考える癖がついた。これにより、絶えない自分変革ができたように思う。三つ目の内省力である。

【指導教員記】…③学習者観, ⑪学習者の反応, ⑫話し方・ふるまい方, ⑮指導目標

最初是指導案で予定していることを予定通りにすすめるものだ、という意識が強かったのかもしれない。生徒とやりとりをしながら、ということができていなかったが、学習者の様子を見てペースを変えられるようになった。最後の授業では全体を把握するということまではいかなかったものの、生徒一人一人とのやりとりをしながら作業をさせる、ということができた。

(2)教育実習研究の方法としての「自己評価録」「指導教員による評価録」の検討

自己評価録を書くことのねらいは、自分が獲得した授業力を成果としてまとめ、以後の発達のために活かすことが出来るようにすることにある。また、指導教

員にとっても、実習指導のやり方・在り方を省察する機会として有効である。

「自己評価録」に書かれたものは、実際の体験を意味づけし意識化されたものの中から、選び取られたことがらである。何が「身に付いた」と判断され、何が未だしと感じられているのか。それはそのまま実習指導の達成、実習指導・学部教育における課題を浮き彫りにする。実習生および指導教員が各評価録の中で話題にした項目(例、前節表示)を集計したのが以下の表である。

表 1	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
実習生 1										1	1		1		1
実習生 2			1		1				1		1	1			
実習生 3	1						1						1		
実習生 4	1										1				1
実習生 5					1		1	1	1						
実習生 6		1								1	1				1
実習生 7					1			1	1		1				
実習生 8		1									1				1
実習生 9							1	1	1		1				
実習生 10					1		1		1	1	1	1			
実習生 11					1		1								1
実習生 12			1	1	1		1	1	1	1		1			
実習生 13							1		1						
実習生 14							1		1						
実習生 15									1		1	1			
実習生 16							1								1
実習生 17								1				1			
実習生 18							1		1						
実習生 19												1	1		
実習生 20							1	1			1	1			1
実習生 21									1		1	1			
実習生 22			1								1	1			
実習生 23							1				1	1			
計	2	2	3	1	6	1	11	6	11	5	14	9	2	2	5

①単元の趣旨, ②単元の流れ, ③学習者観, ④教材観, ⑤教材分析, ⑥教材・資料作成, ⑦授業の流れ, ⑧発問の設定, ⑨板書計画, ⑩学習活動の工夫, ⑪学習者の反応およびそれへの対応, ⑫話し方・ふるまい方, ⑬評価・学習指導要領との関連, ⑭その他, ⑮本時の目標

表 1 は実習生の評価である。

⑪学習者の反応およびそれへの対応 14名

⑨板書計画 11名

⑦授業の流れ 11名

⑫話し方・ふるまい方 9名

第2章で見た“実習現場で生起する出来事”のほとんどは、これらの問題分野に含まれる。ほぼ半数程度の実習生に達成感が得られている。

表 2	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	⑮
実習生 1										1	1				1
実習生 2			1	1	1						1				
実習生 3	1	1	1				1				1	1	1		1
実習生 4							1			1	1				1
実習生 5			1	1	1			1							1
実習生 6		1	1				1	1	1		1	1			1
実習生 7			1	1	1			1	1		1	1			1
実習生 8					1	1	1				1	1			
実習生 9					1		1				1	1			
実習生 10					1				1	1	1	1			
実習生 11						1	1				1				
実習生 12					1		1	1	1	1			1		
実習生 13	1	1					1		1		1				
実習生 14							1	1			1	1			
実習生 15			1		1						1				
実習生 16					1										
実習生 17					1										
実習生 18							1		1						
実習生 19							1	1							1
実習生 20							1	1				1			1
実習生 21							1		1		1	1			
実習生 22				1							1	1			1
実習生 23							1				1	1			
計	2	3	7	3	10	3	14	6	7	6	15	11	1	2	7

表 2 は指導教員の評価である。

⑪学習者の反応およびそれへの対応 対象15名

⑦授業の流れ 対象14名

⑫話し方・ふるまい方 対象11名

⑤教材分析 対象10名

各評価項目で自己評価と教員評価に判定差があるが、この問題は別途考えるとして今は措く。評価数でみた場合、項目⑪⑦⑫は実習生の評価と指導教員のそれとが多数となっている。実習中に話題にした項目が、実習生に強く意識された結果と見なしてよいだろう。それらの力が真の意味で獲得されたか否かは検証を必要とするが、意識の強度の問題として成果があったと考えたい。いずれも実習でなければ学べない事柄であって、ここに教育実習の意義が認められると言えよう。

なお両表を比較すると、実習生の評価数と指導教員の評価数との間にズレが認められる項目がある。

○実習生多・教員少＝⑨板書計画 11：7

○教員多・実習生少＝⑤教材分析 10：6

これはいずれもどちらかが多数に傾いているので、授業の成立感に裏打ちされたものであろうが、その成立の因を教材分析と板書計画のいずれに求めるかについて異なりがでたということだろう。実習生にはなお教材分析力に不安が残り、教員には教材分析から板書計画への展開に不満が残っているようだ。また、

○双方ともに過半を割るもの＝③学習者観、⑧発問の設定、⑩学習活動の工夫、⑮本時の目標

○双方ともに少数のもの＝①単元の趣旨、②単元の流れ、④教材観、⑥教材・資料作成、⑬評価・学習指導要領との関連

も目立つ。前者は、授業前及び批評会で指導が繰り返された項目だが、実習生、指導教員ともに、達成感の得られた例が少ない。後者はいずれも④教材観あるいは単元目標に連結する学習目標観、国語科教育目標論、学力観に収斂していく項目だが、それらは現実認識、思想、世界観等の力ともかかわっており、少数にとどまった理由はそのことと無縁ではなからう。

いずれにしても、こうした実態から析出される”実習現場で生起する出来事”をめぐる課題を、実習指導と学部教育のそれぞれの場、また両者の連携をもって解決していく方が探られなければならない。

4. 学部教育への示唆

「評価録」の内、Q2「授業実施において準備不足の感じられたことは何か」は実習生、指導教員から学部教員へのメッセージを聞き取るべく立てたものである。特に、実習生「自己評価録」には「その不足点は、どのような事前準備で補えようと考えられるか」を問い、「大学の授業について（教職に関する科目・教科に関する科目・コース開設科目）」「自学自習について」と細分化したかたちで尋ねた。以下、「大学の授業について」の各項に寄せられた意見を列挙しておく。

○教職に関する科目

- ・学習者論・学習者観、中高校生観、生徒指導
- ・教師論・教師観（“教える立場”に必要な要素）
- ・教授・指導法関係の科目、演習
- ・授業ビデオの活用、授業観察（教師の振るまい方）
- ・教育現場の生の声を聞く

○教科に関する科目

- ・国語科教育の意義とその実現の方法
- ・指導＝学習目標観
- ・学習指導要領との対応
- ・教材観
- ・授業構成、授業構想
- ・（実際の授業に使える）指導案の書き方
- ・模擬授業（板書、発問、話法）とその批評会
- ・教科書を用いた教材研究、演習
- ・小説・評論・古典の扱い方の違い
- ・古典文法に関する授業

○コース開設科目

- ・国語の分野に関する広範な知識、教養
- ・作品の読み方、味わい方

- ・話法（レトリック・話術，スピーチ）
- ・プレゼンテーション，表現力を磨く授業
- ・文学論，現代思想

次に，指導教員のQ2回答を摘記しておく。

- ・授業観（授業がどのようなものかというイメージ）を形成しておくことが必要。
- ・3年生の時の観察実習がいかされてないのかもしれない。理想とする授業像がない。
- ・「実習日誌」に示した問題分野の各項目について，その内実が思い当たらない実習生もあった。実習前に基本的な知識を与えておく必要がある。
- ・授業をつくるためには，何をしなくてはならないのかという課題（「授業作りのための手順と課題」）を明確に持つておく必要がある。
- ・どういう事項を扱うのかということは考えてきても，なぜその事項を扱うのか，どのように扱うのかということについては答えられない状態。
- ・「教材作品」を扱って学習者に何を考えさせたいのか（指導目標の設定），そのことに関してこの「教材作品」は適切か（教材観），という点の整理不足。
- ・授業の目標を明確に持つためには，授業者自身の読みが明確である必要がある。
- ・教材そのものの読み込み不足が目についた。
- ・教科学力が低かった。作品分析，教材分析とも同じグループの仲間に頼っていた。授業者としての構えもできておらず……。
- ・教材に書いてあることだけを理解するのではなく，その具体例，背景など，それ以上のことを授業者が出せないと，学習者に理解させるのは難しい。
- ・「授業＝知識・読み取りの伝授」という意識が強い。
- ・教材分析は「教材として」の視点，何をどのように考えさせるのかのイメージができていなかった。
- ・授業構想を煮詰めていく際，発問を考えることになり，それはとりもなおさず，教材の読みや教材の扱い方に問題を発見することになる。授業を考える作業を通してはじめて教師自身の教材研究が深まるわけである。実習前であってもこのような問題発見能力の訓練は可能であろう。
- ・授業中「今，何をするのか？」「このことは自分にとって考える価値があるのか？」という点に生徒自身が納得しながら展開していく授業についてのイメージが無かった。
- ・実際の授業の場でどのような問いかけが生徒にとって有効であるのか，また，理解させたい，考えさせたいところを目を向けさせるためにどのような手続きや段階を踏むのかなどの，発問の工夫について。
- ・指導の場面では何度も「問う価値」を検討させた。

問いと板書の対応を考えさせるなかで，板書計画もシンプルになっていった。

- ・生徒のことばを授業で活かす，授業で活かせる生徒のことばに気付くためにも，教材を分析し教材のことばを整理して提示しようとする意識とともに，授業とは周到なシミュレーションを経た上でのライブであるという意識も持ち合わせないといけない。
- ・授業イメージが欠けていた。当初本文の順番通りの説明・板書で，知的刺激を与える演出ができなかった。また，人を引きつけるという意識が弱く，人前で話すということの経験不足を感じた。

これらを総括すれば，実習前段の学部教育は，授業観，方法論（授業設計の手順），学習目標観，学力観，教材観，基本的教科学力，教材分析・教材化力，学習者理解，授業構想力，授業展開力（発問，板書，生徒との対話力，表現力）の形成に課題を残しているということであり，実習生もまたそれを内省して，教育現場の実態把握，学習者観の形成にかかわる知見とともに，教科指導実践にむけた方法と内容にわたる知識と技能を習得する場を，しかも模擬授業，演習，発表（プレゼンテーション），コミュニケーションなどの具体的な体験の場を，求めているということであろう。

5. 結び

以上，本研究の目的にそくして，本年度の試みとそれにもとづく「実習現場で生起する出来事」の記述，分析，考察の概略を示し，加えて，そこから析出された実習指導・学部教育のそれぞれ，また双方が連携してなるべき課題のいくつかを提示した。その解決への具体策は今後の仕事にしなければならないが，ここでは，それに向けた一つの足がかりとして，今回あらたに作成し実施した「実習日誌」「授業観察・批評会記録」「評価録」の効果について，略説しておく。

「実習日誌」「授業観察・批評会記録」の導入は，実習生に学びつつあることをメタ認知させる機会となったこと，それを通じてより効果的に質の高い授業力を獲得させることができたこと，実習生の実態把握，指導効果の確認がより有効な助言につながったこと，などの点に効用があった。また，「実習日誌」は，実習生の授業力獲得に関する形成的評価，指導過程についての自己点検にも活用できた。こうした事例を蓄え記述し，分析・考察を加えることで得られる知見は，学部教育と実習指導とをつないだ教員養成カリキュラムの整備に多くの情報を提供することになる。

「実習日誌」での問題分野各項目は，教育実習における目標／評価項目を明確に設定する上でも有効であったが，加えて，何をすべきなのかを実習生に明

確に意識させることができた。指導教員には、教えていることのそれぞれを、授業作り全体の中に位置づけて説明する便宜を与え、個別の強調度に差はあっても多方面に目の行き届いた指導を可能とする。

「評価録」の導入は、教育実習における評価を、実習生個々の実情に即したものにすることで有効であった。また、実習生には、自分が獲得した授業力を内省と言語化をとおして整理、定着させるとともに、今後の授業実践の課題を意識化させる効果もあると考えられる。指導教員にとっては、実習生の評価と付き合わせることで実習指導そのものを相対化する材料となる。また、教員相互の評価録や実習生全員の日誌・記録・評価録を読み合うなかで、それぞれの枠組みを更新していく可能性も開かれていくはずである。

なお、問題分野の項目については、今回の分析作業をふまえて、次の各項に整理し直すことにしている。さらに次回の実習までに検討を重ねたい。

A. 単元の構想グループ

①単元の趣旨、②単元の流れ、③学習者観、④教材

観、⑤教材分析、⑥評価、学習指導要領との関連

B. 各授業の計画・準備グループ

⑦教材・資料作成、⑧本時の目標、⑨授業の流れ、

⑩発問の設定、⑪板書計画、⑫学習活動の工夫、

C. 授業の実際グループ

⑬学習者の反応およびそれへの対応、⑭話し方・ふるまい方

「自己評価録」は上記のグループのそれぞれについて記述する書式に変更する。それによって、実習中に学んだこと、今後の課題が、より体系的に明確に把握されると考えられる。また、実習生には、これを実習開始時に配布しておくことで、それぞれの項目が到達目標として意識されるものと考えられる。

「実習日誌」の書き方については、新しく獲得したこと、困ったり失敗したりしたことを記録するように指導することで、指導の要所が明確になり、授業力獲得の形成過程も抽出しやすくなるものと考えられる。