

高等学校における教育実習に関する研究（Ⅳ）

餅 川 正 雄*

目 次

は じ め に

1 教育実習の実際

- 1.1 教育実習のパターン
- 1.2 実地授業のサイクル
- 1.3 教材研究と指導案の作成
- 1.4 実地授業の留意事項
- 1.5 授業の結果分析
- 1.6 研究授業の留意事項
- 1.7 教育実習報告会

2 学習評価の諸問題

- 2.1 評価の必要性
- 2.2 学習評価に関する考察
- 2.3 新しい学力観と観点別評価
- 2.4 評価の手順
- 2.5 評価の種類

お わ り に

は じ め に

本研究（Ⅳ）では、教育実習生の視点から高等学校で行う教育実習の実際と学習評価の問題について論及する。生徒を相手に実際に授業展開することは、“実地授業”と呼ばれ、この実地授業が教育実習の中心テーマであるので、最初に、実地授業のサイクルを示し、実習生の具体的な流れと留意事項を検討している。続いて、最も

* 広島経済大学経済学部准教授

緊張感が高まることになる「研究授業」について、実施上の留意事項を明らかにしている。

教育における評価の問題は、教育実習であまり指導されることはない。しかし、学習指導案の作成の際に、評価をどうするのかということも考えておく必要があるため、教育実習生が理解しておくべき基礎的な問題について整理しておくことにした。

1 教育実習の実際

1.1 教育実習のパターン

教育実習の実際は、実習校によってそのパターンが異なるので、事前にそのパターンを実習校に確認しておく必要がある。そして、指導担当の教師の考え方や担当する教科・科目によって指導形態や指導方法が違ってくることがあるので、事前の打ち合わせの際に確認して実習に臨む必要がある。教育実習の約1年から半年前には、教育実習を引き受けてもらうための「内諾」を得る必要がある。そして、実習本番の約1カ月前に、実習校を訪問して指導担当の科目や教科書などについて担当の教師と打ち合わせをすることになっている。

高等学校の教育実習を大まかに整理すると、1週目は「授業観察」と「教材研究」が中心となり、2週目が「実地授業」と「研究授業」という下記Aのパターンになっている。実習生が教材研究や指導案の作成はかなりできる（と思われる）ので、高等学校ではできるだけ多く実地授業をやらせたい（やりたい）という意向が強い場合には、1週目から実地授業という下記Bのパターンもある。勿論、その場合は、実習生に授業で指導する範囲を指示して大学で教材研究と学習指導案の作成という準備をさせておく必要がある。

A. 実習校で指導案を作成するパターン

1 週目	学校概要 ⇒ 授業観察 ⇒ 教材研究 ⇒ 学習指導案作成
2 週目	実地授業① ⇒ 実施授業② ⇒ 研究授業 ⇒ 反省会・まとめ

B. 大学で指導案を作成するパターン

1 週目	学校概要 ⇒ 授業観察 ⇒ 実地授業① ⇒ 実地授業②
2 週目	実地授業③ ⇒ 実地授業④ ⇒ 研究授業 ⇒ 反省会・まとめ

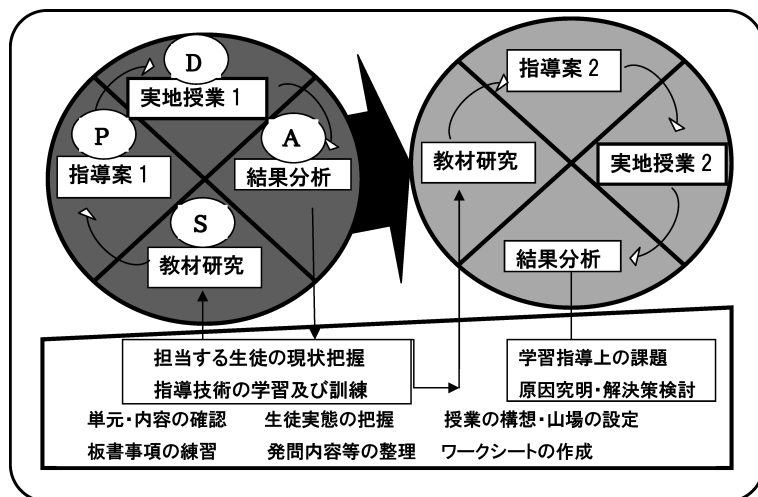
教育実習に臨む学生（実習生）に対して、大学では「教育実習Ⅰ」の事前指導で、実習生を受け入れる側の学校の考え方や心構え、社会人としての基礎的なマナーな

どについても指導しているところである⁽¹⁾。

学校概要の説明や諸注意については、実習の直前（前の週）に実習生を集めて、指導される学校もある。その場合は、授業観察からスタートすることになるが、実習生は、実習（受入）校の沿革や校内組織、指導目標・指導方針などを理解し、生徒の実態を把握することが求められることになる。また、生徒指導上の注意事項として、教頭等から生徒へのセクハラや体罰、秘密保持（守秘義務）の問題や生徒との個人的（プライベート）な付き合いの禁止、携帯電話の番号やメールアドレスの交換禁止などの注意事項も指導される。

1.2 実地授業のサイクル

教育実習生が実際に授業を展開するまでには、事前にいくつかの準備が必要になる。いきなり、「教科書の〇〇ページを授業して欲しい」と言われてもできるものではない。実習生は最初に教材の「研究（Study）」を行い、教材を深く理解する必要がある。次に生徒の現状把握をして授業の「計画（Plan）」、つまり学習指導案を作成する。学習指導案に沿って授業を「実施（Do）」したら、その授業結果を「分析（Analysis）」する。筆者は、実地授業には、次の図に示すようなサイクル⁽²⁾（以下、頭文字をとって SPDA サイクルと呼ぶことにする）があると考えている。



*筆者作成

図 実地授業の SPDA サイクル

実地授業の SPDA サイクルの内容と着眼点を整理すると表 1 のとおりである。

表1 実地授業の SPDA サイクルの内容

S 研究	(1) 教材（指導単元）の確認	学習指導要領での指導目標は何か？
	(2) 生徒実態の把握（生徒理解）	生徒の知識・技術の状況はどうか？
	(3) 教材研究（教科書・指導書）	徹底的に教材を研究できているか？
P 計画	(4) 授業の構想・山場の設定	指導のポイントはどこにあるのか？
	(5) 学習指導案の作成	教材観・生徒観・指導観は書けたか？
	(6) 板書事項の練習	板書ノートの作成，板書の練習は？
	(7) 発問内容等の整理	生徒との応答を想定しているか？
	(8) ワークシート等の作成	使用するプリント等の準備はできたか？
D 実施	(9) 実地授業（留意事項）	実際の授業展開（観察の視点）
	① 服装容儀・表情・声量	・よく通る大きな声を出したか？
	② 間違った指導は厳禁	・指導に間違いはなかったか？
	③ 授業の重要ポイントを確認	・ポイントは繰り返したか？
	④ 生徒の思考力を高める方法	・授業の山場で発問したか？
	⑤ 教師としての話す技術	・生徒の反応を観察していたか？
	⑥ 生徒の協同場面を設定	・生徒同士で話し合わせたか？
	⑦ 導入・展開・まとめの時間配分	・まとめの時間を確保したか？
A 分析	(10) 授業結果の分析（分析の視点）	授業の観点別評価（改善の視点）
	① 指導計画	余裕をもつ ・指導計画に無理はなかったか？
	② 説明の仕方	理解させる ・説明に対する生徒の反応は？
	③ 発問の仕方	疑問を抱く ・適切な発問になっていたか？
	④ 机間指導	平等に回る ・教室全体を巡回できたか？
	⑤ 板書の仕方	簡潔に書く ・板書の文字は正しかったか？
	⑥ 評価活動	反応を観る ・生徒観察ができていたか？
	⑦ 学習環境	規律を保つ ・学ぶ雰囲気できていたか？

*筆者作成

1.3 教材研究と指導案の作成

1.3.1 授業の基本型

教科書を何行か読んで（又は読ませて）、教師が説明するという授業の一般的な流れは、次の基本型①になる。

授業の基本型①

教科書を読む（読ませる）⇒ 板書する ⇒ 説明する ⇒ 発問する
⇒（生徒の応答）⇒ 評価する ⇒ 教科書の続きを読む

問題演習などを行う場合は、基本的に次の基本型②又は③のような流れになる。

授業の基本型②

問題を読む ⇒ 解説する ⇒ 問題をやらせる ⇒ 巡回する
⇒ 指名する ⇒（生徒の解答・板書）⇒ 評価・修正する

授業の基本型③

実習課題を読む ⇒ 解説・指示する ⇒（実習）⇒ 机間指導
⇒（生徒の質問）⇒ 個別説明する ⇒ 全体に追加説明する

実習生は、この授業の基本型①・②・③を組み合わせ、授業を構想する。教育実習では、指導担当の教師が授業の基本型を指示することになる。まずは「教科書を何行か読んで、説明する」という基本をしっかりと身に付けるべきである。

1.3.2 教材研究

ここでは、SPDA サイクルの最初の実地授業の準備段階にあたる「教材研究（S：Study）」について検討する。筆者は、「実地授業」に取り組む際に、教材研究の時間を思い切ってしっかりと確保すべきだと考えている。なぜならば、この教材研究が中途半端であれば、よい授業は絶対にできないからである。教育実習では、1年前から一つの科目の教材研究を開始すべきであると考えている。授業を担当する箇所だけを研究したのでは、自信をもって指導することはできない。また、一つの教科である科目を指導する場合、他の科目との関連も視野に入れておかないと、同じような内容を別の科目で学習しているケースもあるので注意する必要がある。最初に、一つの科目について教科書全体を丁寧に10回以上繰り返して読み込んでみれば、その圧倒的な情報量の多さに驚くに違いない。それを生徒に教えようとする、実習生は、教科書の10倍以上の関連した（新しい）情報を獲得しておく必要があり、その情報獲得のためにおよそ“1年かかる”と考えているのである。教育実習の成否は、実のところ1年前にスタートが切れるかどうかで決まってくると言える。実習生は、1年前から関係資料の収集と専門図書の精読が必要となる。

1.3.3 学習指導案

ここでは、SPDA サイクルの「学習指導案の作成（P：Plan）」について検討する。

「学習指導案」の作成について、筆者が特に留意すべきだと考えていることは、出来上がった段階で、視点を替えて生徒の立場になって見直してみることである。学習指導案づくりは、“姿なき生徒との対話”が重視されるのである。⁽³⁾具体的には、「内容は多過ぎないか」、「板書量は適切であるか」、「説明の際の事例は身近なものか」、「発問の言葉は明確であるか」、「どこが重要な部分であるか理解できるか」などを自問自答して欲しい。高校生が教師に望んでいることは、「わかりやすく教えてほしい」、「楽しい授業をしてほしい」という二つであることを肝に銘じておくべきであろう。⁽⁴⁾

1.4 実地授業の留意事項

1.4.1 大きな声を出す

次に、SPDA サイクルの「実地授業 (D: Do)」について検討する。教育実習では、基本的な授業の型に沿って「当たり前のことが自然にできるようになること」が目標である。ただし、何千回もの授業を経験しているベテラン教師のような授業を目標にしている訳ではないことを確認しておきたい。

高校生は、身体は見上げるようで大きいかもしれないが、あくまでも相手は16歳から18歳の子供であるという実体をよく理解して、集団の視線に圧倒されそうな気持を冷静に保ち、気合いを入れて臨むことが大切である。⁽⁵⁾

普段とは違って大きな声を出して教室の一番後ろの生徒にもよく聞こえるようにする。自信をもって大きな声で授業をするためには、発声練習をすることと教材研究を十分に行うことが重要である。

1.4.2 思い込みや勘違いをしない

教育実習生の場合、最も留意すべきことは“間違っただけの事や曖昧な事を言わない”ということである。実習生がよく理解できていないことや曖昧なことは絶対に話してはならない。実習生が自信をもって説明できることだけを話せばよい。特に板書の文字の間違いや“筆順”の明らかな間違いは、生徒から指摘されることがある。実習生の思い込みや勘違いで間違っただけの事を教えられたら（後で修正するにしても）大変迷惑である。特に導入の際に具体的な事例として取り上げる内容が問題になる。その具体例が本当にあったことなのかが問われる。実習生は、自分が経験したことや新聞や雑誌から事例を集めることが多くなる。過去に聞いた話だとか単なる噂のようなレベルの事例は避けるべきであろう。分かりにくい部分は、例え話とか物語で説明することもある。重要な概念や事件等を指導する際には、図解したり実物・資料を提示したりして視覚に訴えながら、生徒の興味・関心が高ま

るように工夫すべきである。⁽⁶⁾

1.4.3 ポイントは繰り返す

“よい説明”は、キーワードとなる語句や概念を選定し、専門用語の乱用を避けながら構造や目的を明確にし、事例や図表を用いて行うものである。⁽⁷⁾説明し過ぎたり、ヒントを与え過ぎたりしないように“生徒が理解するまでじっと待つ”という忍耐も必要となる。⁽⁸⁾また、生徒が授業に集中できるのは授業時間の半分程度と考えて、主要な点を数回、違う言い方で“繰り返す”ことで、生徒が教材に追いつくようにすべきである。⁽⁹⁾生徒の表情を観察して、反応を確認しながら授業を展開する訳であるが、生徒はノートに書くスピードが（実習生が思っているより）遅かったり、机間（個別）指導で、特定の生徒に質問され時間をとられたりすることもある。これらのことは、ハプニングではなく、授業前に想定しておかなければならないことで、その具体的な解決策も考えておくべきである。授業は、“SPDA サイクル”で改善していくものである。それは、相手次第で“変幻自在に変化”するものであり、教え込もうとする気持ちが強過ぎると、余裕がなくなって生徒を見ないで自分だけで展開して“空回りする”ことになり、生徒が期待するような授業展開ができなくなる。

1.4.4 授業の山場で発問する

高等学校でも授業の中で区切りのよいところで、生徒に「ここまでの所が理解できたと思う人は手を挙げなさい」と言って、挙手させることがある。これは、生徒の理解度を全体的に把握するために行っていることである。生徒が手を挙げない場合は、質問をさせるようにするとよい。質問が出ない場合は、実習生がいくつかの簡単な（クイズ形式の）質問をクラス全体にする。そういった“双方向の関係”を意識的に作っていくことが重要である。当然、“授業の山場”では「主発問」が必要になる。生徒に考えさせる所であるので、思い付きではなく予め十分に吟味した問いかけをする。時間をとってじっくりと考えさせる「Why?」を準備するとよい。

1.4.5 プロから話し方を学ぶ

実習生が気に入る答えだけを探すいわゆる「正答主義の授業」は、教師中心のものであるため、生徒は受け身になって単純に答えを覚えるだけの学習に陥りやすい。それは、生徒には“つまらない授業”となってしまう。⁽¹⁰⁾筆者は、話し方の技術を、“話す”プロである落語家やアナウンサーから学ぶ必要があると考えている。プロには、絶妙な間の取り方や強弱の付け方があることに気付くはずである。プロは、訓練・稽古によって一つの型を身に付け、感情表現が豊かであるだけでなく、聴き手の反応を見ながら臨機応変に話し方を変えているのである。授業の大半は教師が

話す時間であるので、教師は話すプロになる努力が必要であると考えている。

1.4.6 話し合わせる

筆者が指導していることの一つに「隣同士で話しをさせる」ということがある。授業の山場で何か発問したら、「席の隣同士で相談して、答えをそれぞれのノートに書きなさい。」と指示してみるのである。実習生は、生徒がノートに書いている様子を見て、指名することができる。教育実習においても、これは簡単で効果的な指導の一つであると考えている。⁽¹¹⁾

生徒の協同的な学習場面を設定することは、教師だけができることであり、積極的に生徒が話し合う場面をつくって欲しいと考えているのである。このことは、どのような授業を創造し、どのような生徒集団づくりをするのかということにつながる大きな課題でもある。⁽¹²⁾

1.4.7 時間配分を調整する

筆者は、実習校を訪問して視察指導する際に、研究授業に参加するようにしているが、(実習生の準備不足で)指導内容と時間配分がマッチしておらず、慌てて急ぎ足で駆け抜けるような授業になり、生徒が消化不良を起こすような授業を観ることがある。それは実習生が板書に時間がかかり過ぎたり、発問・応答のテンポが悪かったり、途中で脱線して時間がかかり過ぎたりすることなどが主な原因である。ベテランの教師であれば、“幹”の部分を残して“枝葉”の部分を思い切って切り捨てることができるが、実習生はそう簡単にはいかない。逆に時間をもてあますような授業を観ることもある。教材研究が不足していて、話すことが尽きたということが多いが、授業が思ったよりも円滑に展開できたということもある。時間が余った場合は説明が簡潔になり過ぎたとか、生徒に考えさせる時間が少な過ぎたのではないかと考えて、ポイントを繰り返して指導すべきである。

1.4.8 まとめの時間を確保する

教育実習の場合、まとめの時間がなくなるケースが多いが、授業の最後には、「まとめ」としてその時間に指導した内容で、特に重要な項目をもう一度確認すべきである。他にも次の授業の予告、確認のための小テスト、家庭学習用の課題(宿題)の指示をするなどの時間として5分程度は確保したいところである。筆者が実行していた授業の「まとめ」は、「今日の授業で何を学んだか?」という質問をしていく方法である。一人の生徒は一つだけ答えさせる。5・6人の生徒にあてて答えさせ、最後に今日学んだことを全部答えさせるというやり方である。このやり方は、指導力のある先輩教師から学んだ方法であるが、短時間に効率的で“緊張感をもったまとめ”ができるという点で優れている。

1.5 授業の結果分析

1.5.1 授業の振り返り

実地授業が終了すると、次の授業の準備に取り掛かりたいという気持ちが出てくるが、SPDA サイクル最後の「結果分析（A：Analysis）」を疎かにしないためにも、その授業での反省点や気づきを箇条書きで記録しておくことを忘れてはならない。

実地授業が終わったら、その日のうちに授業の振り返りを行う。指導担当の教師から個々の具体的な改善点について指導を受け、次の授業に活かしていける指摘については自分なりに要点を把握する前向きな姿勢が求められる。

1.5.2 実習序盤の指摘事項

指導担当の教師は、説明や板書の課題、発問や応答の課題、時間配分、授業のメリハリ、生徒の理解度などを細かく指導することになる。最初うちは、間のとり方が悪い、声が小さい、無表情になっている、説明が早過ぎ、生徒の方を見ていない、板書の文字が小さいなどの基本的な指摘が多い。これらの事項は、練習によって改善できるものであるので、空き時間に練習を繰り返すことで、一定程度解決できる。

1.5.3 実習中盤での指摘事項

実地授業が4・5回終わる頃の指摘事項としては、教科書に頼り過ぎ、ポイントが強調できていない、発問のタイミングが悪い、生徒が考える時間がない、机間指導が少ない、というような少しレベルの高いものになる。このようなレベルの指摘をされるということは、指導案を作成する時に実際の授業がイメージできていない場合が多い。これは、実地授業の振り返りをさせることで授業中の生徒の様子が想像できるようになり、次第に生徒の理解度に合わせた授業展開というものを少しずつ身に付けられる。

1.5.4 授業アンケート

教育実習の最後の授業では、「授業アンケート」をとることを考えておくべきであろう。実習生の授業を生徒の立場から見てどうだったのかを知る機会であり、A4版1枚の簡単な内容でよいので指導担当の教師に相談して事前に準備しておくといよい。このアンケート結果を分析して、実習生の授業を生徒がどのように受けとめたのかを客観的に把握して欲しい。

1.5.5 授業評価の項目

筆者は、教育実習だけでなく“授業評価”の基本的な項目は次の7つがあると考えている。その7項目で、何を観点として授業を観察して評価するのは、授業者の力量と授業参観者（観察者）の経験によって比重の掛け方に違いがある。特に「タイミング」の取り方は、ある程度経験を積まないと難しい。実地授業の回数が少な

表2 授業評価の観点例

評価項目	実施段階での観点例	準備段階での観点例
指導計画	教科書使用と時間配分の調整	学習指導案の作成
説明の仕方	声量・間・速さ・表情	生徒の理解状況の把握
発問の仕方	発問の質・回数とタイミング	発問の内容と構成
机間指導	机間指導の回数とタイミング	机間指導の計画
板書の仕方	板書の量・質とタイミング	板書計画の内容と構成
評価活動	評価の回数やタイミング	評価方法と評価規準
学習環境	学習規律と共に学ぶ雰囲気	評価方法と評価規準

*筆者作成

い教育実習の場合、タイミングは、評価の観点から除外してもよいと考えている。

1.6 研究授業の留意事項

1.6.1 学習指導案を完成させる

教育実習の最終日近くで「研究授業」が実施されることが多い（これは、研究授業とは言わないで、授業研究と言われることがある）。何回か実地授業を実施した後に、校長・教頭を含めて関係教師が参観するもので、授業後には反省会がもたれる。研究授業は教育実習の成果として“教育実践技術⁽¹³⁾”を示す機会であるので、実習生はそれまで以上に本気で取り組むことになる。

学習指導案については、事前に教務主任や教頭が見て修正箇所を指摘されることも多い。完成した学習指導案は、当日の職員朝礼で配付されることになる。教育実習生は、それまでの反省・指摘事項を活かして、自己のもっている教育実践技術を思う存分に発揮して全力投球することになる。

1.6.2 緊張の高まりを抑える

授業というのは、教師と生徒の真剣勝負の世界であり、決してやり直しの効かないものである。このことを身にしみて分かってきた実習生は、これまで指導されたことを思い出して、教材研究の不足点が気になったり、生徒との応答が上手く出来るかどうか心配になったりして、次第に緊張が高まり、前の日から一睡もできなかったと漏らすことがある。筆者は、前日はあれこれ考えて誰でも緊張が高まるので、放課後に授業クラスへ行って生徒と会話をして気分を落ち着かせたり、クラブ指導や見学によって気分転換をしたりするように指導していた。

1.6.3 元気に授業を始める

研究授業の当日、実習生は、休憩時間に一足早く教室へ行き、教室内の整理整頓を行い、教室の後ろに折りたたみ椅子を必要な（指示された）数だけ並べておく。教室の採光・温度・通風などを調整し、⁽¹⁴⁾ 黒板をきれいに拭いた後は、教室にいる生徒と雑談して緊張をほぐすようにする。実習生は、明るい表情で大きな声で出欠確認を行い、元気に挨拶をしてから授業をスタートする。

1.6.4 生徒の反応を観察する

生徒はいつもの授業とは違った緊張して張りつめた雰囲気の中で、一生懸命に実習生の説明を聴き、ノートをとるであろう。生徒の気持ちをリラックスさせるために実習生は優しい気持ちで生徒の顔をしっかりと観察する。生徒には、聴く・話す・書く・考える・作業する、などの指示を大きな声で明確に行いながら授業にメリハリをつける工夫が必要となる。板書する時間を省略するために模造紙に板書する⁽¹⁵⁾ 内容を書いておいたり、実物教材を持参したりする工夫があるとよい。実習生が生徒の実態を把握し、暖かい雰囲気の中で愛情と情熱をもって全力で授業を行えば、生徒は生き生きと積極的に授業に参加し、学ぶことの楽しさを感じ取ってくれるだろう。⁽¹⁶⁾

1.6.5 生徒に語りかける

授業の途中で混乱して頭が真っ白になるようなことがある。そんな時には慌てないで視線を外の方にやり、大きく深呼吸をして気持ちを落ち着けることである。そして、ゆっくりと目の前の生徒達に語りかける気持ちで説明するのである。参観者は、実習生だけを観察しているのではなく、生徒達の学習の様子に重点を置いて観察しているのである。実習生は生徒と視線を合わせることがあっても、参観者と視線を合わせたり、会話したりすることがあってはならない。これは、難しいことであるが、あくまでも参観者は誰もいないものとして、授業を展開することになっている。

1.6.6 生徒との心の触れ合い

研究授業の実施で、筆者が特に大切だと感じていることは、授業の中で、教師と生徒との“心の触れ合い”があるかどうかということである。教師が生徒への愛情や教育的な情熱があつてこそ生徒が心を開くようになり、教師は生徒との心の交流ができる。⁽¹⁷⁾ 教師が本気で指導していれば、それは必ず生徒に伝わるものである。教師の真剣な“まなざし”つまり本気の指導がないところで、生徒との心の触れ合いなどあり得ないと考えている。研究授業は、まさに教師の“本気の程度”つまり“真剣さ”が試されているとも言える。

参観する教師は、できるだけ授業の邪魔にならないように配慮するが、時には生

徒に近付いて、学習の様子を観察する。参観者は、生徒の反応についても授業参観中に気付いたことは、その都度細かくメモをとることになる。

1.6.7 謙虚な気持ちで反省会に出席する

実習生は授業が終わったら、素早く後片付けをして反省会へ出席するために指定された別室（小会議室など）へ行くことになる。

反省会は、教頭又は教務主任等の教育実習を担当する教師が司会役を務める。原則として、大学側から教職課程担当の教師が訪問して参加する。教育実習生が複数いる場合は、他の実習生も参加してもらうことがある。

実習生は、最初に参観していただいたことにお礼の言葉を述べ、次に学習指導案をもとに今日の授業のねらいや工夫した部分などを説明し、最後に授業実施後の感想や反省事項を述べる。

参観した教師からは、最初に実習生に対する質問がある。続いて、授業展開で評価できる点と改善すべき点の二つについて、様々な観点から指導があるので、実習生は discussion の中で具体的な部分を意識的に取り出すように聴く⁽¹⁸⁾。最後に、校長又は教頭から（“SPDA サイクル”の流れに沿って）総括的な講評（指導・助言）があつて終了、というのが一般的である。

1.7 教育実習報告会

実習生は、教育実習が終了して大学に戻ると、7月上旬に教育実習報告会での発表がある。実習校の概要や沿革を説明し、教育実習の“SPDA サイクル”つまり、①教材研究 ②学習指導案の作成 ③実地授業 ④授業の反省・分析 の中で体験したこと、分かったこと、気付いたことなどを中心として、授業で工夫した内容や苦勞したことなどが報告される⁽¹⁹⁾。生徒と関わる経験を通して、学校や教師という職業がどんなものかを理解したという内容が多い。学生は次のようなことが教育実習で分かったと発表している。

平成21年度の実習報告会での発表内容（一部）

・自分が考えた内容の10%程度しか実際の授業ではできない。
・授業の途中、25分程度経過したら少し休憩を入れるとよい。
・教科・科目によってはノートを取らせない授業展開もある。
・授業のマンネリ化を打破するための様々な工夫が必要である。
・授業の導入は、できるだけ視覚に訴えて関心をもたせる必要がある。
・どのレベルの生徒に合わせた授業をすればいいのかが難しい。

・発問は生徒からたくさんの意見が出るようなものがよい。
・板書の量や説明の時間について十分な検討が必要である。
・声の大きさや強弱の付け方も事前に練習しておくべきである。
・クラスの状況によって授業の進め方を変える必要がある。
・教材研究にしっかりと時間をかけ、徹底的に調べておく必要がある。
・クラス経営や生徒指導は実習校へ行ってから現場で指導を受ける。
・生徒の名前を全部覚えているかと質問され、生徒から試された。
・生徒は教師の細かいしぐさもしっかりと見ている。
・生徒の授業態度は、授業時間や担当教師によって大きく変化する。
・生徒指導は、生徒の家庭事情を把握していないと難しい。

*広島経済大学（平成21年7月4日）

筆者は、学生が教育実習を経験し、一人の人間として逞しく成長し、何か大きな自信をもったような目の輝きがあるように感じる。毎年、異口同音に、「教育実習を経験してよかった」という感想が述べられる。教育実習報告会に参加していると、すべての実習生が真剣に取り組んで、徹底した指導を受けることで、期待以上の大きな成果があったことが容易に推測できる。

次年度、実習予定の3年次生の参加者からは、どのような単元の授業を行ったのか、何回実地授業を行ったのか、どのような準備が必要なのかなどの質問が次々と出される。参加者全員で、実習中に苦勞した問題をテーマとして討論を行う。討論の柱は、教科指導・生徒理解（生徒指導）・特別活動（クラブ指導）・事前準備の4項目のどれかに該当することが多い。

「教師の指導に従わない生徒をどうするのか？」というような難しいテーマに対して、体験をもとに自分の意見を堂々と述べる学生の姿は、教育実習の価値を再認識させられるものである。最後に、教職課程の担当教師から一人ひとり講評を行って発表会を終了している。

2 学習評価の諸問題

2.1 評価の必要性

一般的に、教育実習においては、実習生が“評価”の問題を考える機会は少ないように思えるが、本来、指導と評価は表裏一体のものであり、教師は、評価を考えながら学習指導案を作成し、その中で評価の観点や評価方法を定めて授業を展開することが重要であるので、ここでは教育における評価の問題を考えてみたい。そも

そも、教育において、なぜ評価が必要なのだろうか。高等学校教育において教育の目標が達成されているのかどうか、又は達成されつつあるのかどうかは、教師と生徒の間でなされる指導と学習の“相互作用（interaction）”を点検することによって確認されるものである。評価した結果を分析することで、それ以後の教育内容や方法、つまり学習過程を改善することになり目標の達成を容易にすることができるのである。したがって、授業の改善や学習の改善を行うために、教育のプロセスやその結果を評価することは必要かつ不可欠であると言える。教育における“評価”と言った場合、評価したことが次の授業で活かされるということを前提としている。教育目標に沿って、教育実践の過程で生徒がどの程度目標に近付いているのかを「教育的に価値づける」ことが評価であると言える。⁽²⁰⁾学校教育において教育評価を伴わない教育実践は、存在しない。教育評価というのは、教育全体の過程を対象とするものであり、単に学習の成果だけを評価するものではない。つまり、教育目標や教育計画、教育実践、教育成果のすべてが評価対象となるのである。⁽²¹⁾

2.2 学習評価に関する考察

2.2.1 評価の種類と評価の時期

学習における“評価”とは、生徒が教師の学習指導にどのように反応したかを確認すること、また生徒が到達すべき学習目標に向かってどの程度進んだかを確認することである。それと同時に、評価は教師自身に計画・内容・方法を反省する資料を提供してくれるものと捉えるべきである。

評価の種類は、判定基準を何に求めるかによって次のように分類されている。

評価の種類	絶対評価	相対評価	個人内評価
	(目標に準拠)	(集団に準拠)	(個人に準拠)

評価の種類には、判定基準を達成目標に設定する絶対評価、判定基準を平均点などの集団内部に設定する相対評価、判定基準を個人の内部に設定する個人内評価の3種類がある（詳しい内容については後述する）。

次に、評価の時期について考えてみたい。ある単元の学習に入るときには、生徒がこれまでに学習した内容のうち単元学習に必要な知識・技術をどの程度もっているのかを診断する評価、つまり「診断的評価」が必要である。また、単元学習の途中では生徒観察や机間指導、小テストの実施などによって生徒の学習と教師の指導を調整するための評価、すなわち「形成的評価」が必要である。そして、ある単元

の学習を終えた段階又は一定期間の学習が終了した段階で、生徒の学習状況を総合的に評価する「総括的評価」が行われる。

筆者は教師になった当初の評価とは総括的評価のことだと捉え、しかも総括的評価を“評定”に直結させるという安易な方法を採用していた。高等学校の多くの教師は、評価と評定を区別しないで、どちらも“評価”と呼んでいるのである。その証拠に、今でも高等学校の現場では、“評価”と言えば“評定（rating）”のことを指していることが多くある。⁽²²⁾

評価の時期	診断的評価	形成的評価	総括的評価
	(学習のまえ)	(学習の途中)	(学習のあと)

2.2.2 評 定

“評定”とは、学年末に総合的評価として、5段階（又は10段階）で生徒の成績を決定することを意味する。正式には、学年末の総括的な評価は、outputとしての学力の“評定”と言い、公簿としての『指導要録』に科目別に単位修得の証拠として記録される5, 4, 3, 2, 1の数字のことである。学習指導要領に示されている高等学校における各教科・科目の目標に照らして校長（担当教師）がその実現状況を総合的に判断することになっている。

5	十分満足できると判断されるもののうち、特に程度の高いもの
4	十分満足できると判断されるもの
3	おおむね満足できると判断されるもの
2	努力を要すると判断されるもの
1	一層努力を要すると判断されるもの

“評定”というものは、1年間の評価を積み重ねていった結果、最終的な総合評価として付けるものであり、指導に反映されるものではない。高等学校の生徒は、この評定の数字を非常に気にしている。その数字は、最終的に評定平均値として、（例えば5段階で3.8というように示され）就職や進学の際の推薦基準になっていたり、校内での進路選考会議では最も重要な数字として扱われていたりすることを知っているからである。特に5段階評定で「1」が付くと単位修得が認められず、進級や卒業ができなくなる恐れがあるので、“欠点”が付くことを誰もが恐れている。5段階評定で「2」以上は、単位修得を認めるものであるもので、「2」と「1」の区別をどのよ

うにするのか、現場の教師はそのことを生徒に明確に説明するように努力している。

評 価	<p>学習における評価とは、生徒が教師の学習指導にどのように反応したかを確認することである。または生徒が到達すべき目標に向かってどの程度進んだかを確認することである。</p> <p>学期末の総括的評価の結果は、学校から「通知表」によって生徒・保護者に知らせ、次の授業での指導に繋げることになる。</p> <p>「絶対評価」は、ある目標に到達したかどうかを判断する評価方法である。</p> <p>「相対評価」は、集団の中で他人との比較による位置を示す評価方法である。</p>
評 定	<p>評定とは、教科・科目の目標に照らして、評価を積み重ねていった結果を総括的に判断して決定したものである。</p> <p>評定結果は、『指導要録』に記載され、次年度の授業改善に繋げることになる。</p>

2.2.3 履 修

高等学校では、教科・科目の履修と修得を区別している。“履修”というのは、「当該科目の授業に出席し、科目の目標を達成するために真剣に学ぶこと」を意味している。授業中に授業に集中しないで、居眠り・私語・内職をしている場合は、履修しているとは言い難いし、授業が半分以上進んでいる時間に遅刻して来た場合には、厳密には遅刻ではなく“欠席”扱いになる。

授業の欠席時間が、学校で定められた割合を超えた場合には、履修したとは認められない。「履修」そのものは法令等で定義されていないため、教育現場での厳密な適用は難しいが、実際の授業時間数の半分以上を休んだ場合には、一般的に考えても履修したとは言い難い。そこで、一般的には、例えば、3単位の科目であれば、1単位が35時間の授業であるので、3単位では105時間の“法定授業時間数”が設定されることになる。この3分の1の35時間を超えて授業を欠席をした場合には、表3に示すとおり原則として「履修」が認められない。つまり自動的に単位不認定になるという教務内規を多くの高等学校で定めているのである。

表3 履修・修得と単位認定の関係

法定授業時間数（単位数×35時間）			
最低出席すべき授業時間数2/3以上		欠席時間数（1/3超）	
科目の履修が認定される		科目が未履修となる	
単位の認定が可能になる		単位不認定となる	
学習目標を達成	未達成	学習目標を達成	未達成
科目の単位修得を認定	不認定	不認定	不認定

*筆者作成

2.2.4 修 得

“修得”というのは、「教科・科目の授業を真面目に出席し、その科目の学習目標を達成できたと認められたこと」を意味する。修得のためには、履修が大前提である。つまり、履修しなければ修得はあり得ない訳である。修得を認定した場合は、5段階評定で、2, 3, 4, 5のどれかが付けられる。評定「1」が付けられた場合は、修得は認められなかったということになる。一般的には、「単位不認定」とか「欠点」と呼ばれているものである。いわゆる欠点科目が、1科目以上ある場合には、進級や卒業を判定する際に、大いに問題になる。学校現場では、補習や追認試験を実施するなどして、すべての科目を修得させるように取り組んでいる実態がある。

履 修	教科・科目の授業に2/3以上出席して真剣に学習すること
修 得	教科・科目を履修し、当該科目の学習目標を達成すること

2.2.5 基準と規準の区別

評価を行うためには、その“よりどころ”が必要になることは言うまでもない。そのよりどころは「基準」と「規準」という二つの用語が用いられており、同じ“キジュン”と読むために、両者の使い方に混乱がある。日本語大辞典によると、基準は「もとなる標準」で、規準は「行為などのよりどころとなる規則」となっている。⁽²³⁾英語では、基準は standard で、規準は criterion である。簡単に言えば、「基準」は“量的な尺度”であり数値で表現できるものであるが、「規準」は“質的な尺度”であり、数値で表現できないため文章で表わされるものであるという違いがある。基準は“比較する”ことによって優秀性や正確度を決定するが、規準は価値や適合性、可能性などを判断する際の尺度になるが必ずしも比較するという含みは⁽²⁴⁾ない。

基 準（モトジュン）	量的な尺度	数値で表現される	standard
規 準（ノリジュン）	質的な尺度	文章で表現される	criterion

因みに、漢字の「基」は、建物の四角い土台であり、物事が成り立つ基盤となるものという意味がある。一方、「規」は、丸い円を描く道具つまりコンパスのことで、⁽²⁵⁾物事をわくにはめるという意味がある。

2.3 新しい学力観と観点別評価

2.3.1 新しい学力観

1989（平成元）年の学習指導要領の改訂では、いわゆる“新しい学力観”がキーワードとなった。それは知識偏重の教育を見直すというものであり、将来の予測が困難な先行きが不透明な社会では、“自助努力”によって自らの人生をたくましく開拓していけるような資質や能力、いわゆる「生きる力」が必要であるという考え方に立ったものである。学力を、知識・理解や技能だけでなく、学習意欲・思考力・判断力・表現力など多くの資質や能力の“複合体”であるという認識をもち、複合的な要素が互いに関連したものと考えれば、その学力の評価においても複数の観点を設定した「観点別評価」が求められることになる。このような新しい学力観による評価を行う際に、教師は、それまでの定期試験だけに依存した評価から脱却し、指導と評価を一体化した多様な評価手法を身に付けることが必要になってくる。なぜならば、関心・意欲・態度、思考・判断などの能力を評価するためには、授業中の生徒観察や発問・質問と、⁽²⁶⁾ 詳細な記録・評価などが必要となり、筆記テストだけでは不十分となるからである。

2.3.2 観点別評価

観点別評価とは、一つの教科・科目について複数の観点を設け、評価観点ごとに数値（1～5など）・記号（A～Fなど）・評語（優・良・可・不可など）で成績を表示する評価方法のことである。これは、1つの教科・科目の成績を最終的に付ける総合評価（評定）とは、異なるものである。

観点別評価と言えば、次に示した4つの観点、すなわち「①関心・意欲・態度」・「②思考・判断」・「③技能・表現」・「④知識・理解」の観点がある。

①	②	③	④
関心	思考	技能	知識
意欲	判断	表現	理解
態度			

高等学校においても、この4つの観点から評価を行う訳であるが、一つの教材や単元の目標を達成するためには、一定程度の時間数や内容としてのまとまりが必要であるため、多くの教科・科目では、観点別の評価規準を毎時間の授業毎に設定するのではなく、単元単位で捉えているのが現実であり、实际的であると言える。観点別の評価規準を定めると言っても、その前提は次に述べるように単元毎の指導目

標が定められているということである。

2.3.3 指導目標

指導目標は、「～について」という内容的な要素と、「～ができる」、「～が分かる」、「～しようとする」などの能力的・行動的要素から成り立っている。特定の教科・科目の中で、単元毎の短期間の指導目標が作成されて、それに沿って評価規準を作成することになる。文形式の観点別評価規準を作成する場合には、個別的な内容と具体的な能力・行動の二つを盛り込んだ色々なレベルの評価目標（到達目標・行動目標）を作成することが多い。教師は、単元毎に4つの観点によって示された指導目標となる学力を、どの配当時間のどの指導場面で達成するのかを設定することになる。具体的な指導目標に対応させる形で具体的な評価目標を設定するのである。評価規準は、指導目標の文脈に従い、細目化・具体化した目標や行動を意味するため、“何を評価するのか”を示すだけにとどまることとなる。そのため、評価規準への到達の程度を判定するために、教師にとっては、評価の段階を判定する尺度が必要となり、この尺度を「評価基準」（又は判定基準）と呼んでいるのである。

2.3.4 評価方法

表4 具体的な評価方法の例

評価方法 評価の観点	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	筆記テスト	実技テスト	課題作品	課題レポート	授業ノート	ワークシート	生徒観察記録	アンケート	生徒との面接	生徒自己評価	生徒相互評価
関心・意欲・態度	—	—	○	○	○	○	○	○	○	○	○
思考・判断	○	—	○	○	○	○	○	○	○	○	○
技能・表現	—	○	○	○	○	○	○	○	—	○	○
知識・理解	○	—	—	○	○	○	○	○	○	—	—

*筆者作成

具体的な評価方法としては、表4に示したように筆記テスト（A）や実技テスト（B）の実施以外に、課題作品（C）や課題レポート（D）、授業ノート（E）を提出させたり、授業中の話し合いや発表の様子を教師が観察したりする方法（G）がある。また、目的に応じてアンケート（H）や面接（I）を行うこともある。評価の時期としては、学期末や学年末に拘ることなく、単元ごと、1時間ごとに行うことで、生徒の成長を目指した指導に生かすことができる。また、生徒の自己評価（J）や

相互評価 (K) を実施することで、生徒の主体的な学習活動を促進することが可能となる。教育実習では主として (A)・(E)・(F)・(H) の方法が利用されることになる。

2.4 評価の手順

教科・科目のすべての単元で観点別の評価規準表を各学校で作成することは、教師にとって大きな負担になる。評価規準表については、多くの関係書籍があり、研究会での実践報告もされているところであり、まずはこれらを参考にして規準を作成することになる。次にすでに述べた具体的な評価方法の例によって、いつ・何を・どのように評価するのかを決定し、評価の実践を行う。評価資料を収集して、観点別学習状況を数値化することによって、最終的な評定に繋ぐことができる。

一般的な評価の手順は、評価規準の作成、評価計画の作成、評価の実践、評定の算出という4段階になる。筆者の学校現場の経験から言えることは、評価の効率化を図らなければ、教師の負担が大きくなり過ぎて、結局は長く続かないため、せっかく作成した評価規準も絵に描いた餅になりかねないということである。

① 評価規準	各教科・科目（単元）別に観点別の評価規準表を作成
② 評価計画	誰が何を評価するのか、どのように評価するのかを決定
③ 評価実践	授業における観察記録や筆記テストなどの評価資料を収集
④ 評定算出	学習状況を観点別に数値化して5段階評定を決定

2.5 評価の種類

2.5.1 絶対評価

“絶対評価”とは、指導目標を基準として、その目標をどの程度達成できたかをみて評価する方法であり、この方法では基準の定め方と生徒の到達度の位置の判定がポイントとなる。つまり目標の科学性と評価基準の客観性が必須の条件となるのである。絶対評価では、個々の生徒の学力レベルを知ることができ、その後の指導に活かせるということや、生徒の努力や進歩が成績に反映されるので、生徒の動機付けができる点が長所である。その反面、集団内での成績順位が不明であり、相対的な成績の位置関係が明確にならないことや、5段階や3段階の成績段階を設ける achievement の設定が困難で、どうしても教師の主観に左右されやすいため、評価自体の客観性が薄れて信頼性や妥当性が危うくなるという短所がある。⁽²⁷⁾

2.5.2 相対評価

“相対評価”とは、学年や学級などの生徒集団内における相対的な位置を基準と

して評価する方法である。この相対評価では、表5に示したように分布割合があるので特定の集団内での成績が把握でき、評価自体の中立性や客観性を保てるという長所がある。生徒にとっては、学年や学級での順位を教科ごとに把握することができ、学習の動機付けとなる。教師にとっては、指導力の違いや試験の難易度に影響されないため、客観性が保たれるので扱いやすい評価法と言える。その反面、生徒が一生懸命に努力して客観的な学習目標を達成したとしても、それ以上に学級内の平均点が上昇していれば、（評価に“差”を付ける必要があるため）その生徒は依然として評価が上がらないことや、生徒が競争意識を強くもって点取り主義に陥る恐れがあることが短所である。さらに教師にとっても、相対評価は、指導の成果や工夫が見えにくく、授業にフィードバックすることが難しいため、授業改善の意欲を喪失する恐れがあることも問題点である⁽²⁸⁾と言える。

表5 相対評価（評定）分布割合表の一例

評 定	分布割合	40人の場合
5	7%	2・3人
4	24%	9・10人
3	38%	15・16人
2	24%	9・10人
1	7%	2・3人

*筆者作成

2.5.3 相対評価を加味した絶対評価

絶対評価の短所を少なくしていこうとして、相対評価を加味した絶対評価、つまり絶対評価を基本としながら相対的な割合を一定程度考慮した評価という方法が考えられている。この「相対評価（の要素）を加味する」ということは、5段階評価の場合で言えば、5段階の評定「5」は、40人学級の場合に、「0人から8人程度」、評定「4」については、「10人から20人程度」というように、校長が定める教務内規の中で、表6に示したように分布割合に一定の幅をもたせた“緩やかな人数制限を設定する”ことを意味する。

絶対評価に相対評価を加味するための別の方法として、例えば、「評定平均値」つまり、クラス内のある教科・科目の5段階の平均値を定めておくという考え方がある。具体的には、5段階の評定平均値を「3.2以上、3.8以内とする」というように定めるのである。簡単に、評定平均値「3.5」をイメージするとすれば、5段階評

表6 相対評価を加味した絶対評価（評定）の分布割合表の一例

評 定	分 布 割 合	40人の場合
5	0%～20%	0人～ 8人
4	20%～40%	8人～16人
3	40%～60%	16人～24人
2	0%～20%	0人～ 8人
1	———	———

*筆者作成

定の場合、「評定4が20人、評定3が20人」ということになる。極論すれば、2段階評定ということになる。2段階評定を5段階評定に修正するために、評定「4」の中で特によい成果を出している何人かの生徒に評定「5」と付け、評定「3」の中で、もう少し努力を要する何人かの生徒に評定「2」を付けるというイメージである。高等学校の場合、単位認定ということが重要であるので、単位不認定である評定「1」を付けるのは、余程のことである。

2.5.4 個人内評価

個人内評価というのは、絶対評価の一つであり、生徒一人ひとりの個性や長所に着目して、個人の他の成績を評価基準とする評価方法である。具体的には、生徒の過去の成績と現在の成績を比較して、現在までの進歩の状況进行评估したり、複数の教科・科目の成績を比較して、長所と短所を明確にしたりする方法である。個人内評価は、学習面の評価だけでなく、行動や性格面もその対象とするため、生徒の総合的な成長を把握して支援するための評価であると言える。個人内評価は、生徒の努力や成績の伸びを認めるので、学習意欲の喚起が可能になることや、生徒が自分の長所と短所を把握して学習の目標を意識することが容易になるという長所がある。その反面、個人内評価では評価基準に客観性が乏しく、教師が生徒の努力や意欲を認めようとするあまり、ややもすると甘い評価になるということや、集団内の比較や成績順は不明なままであるという短所がある。教師として、授業の改善に繋げていくためには、他の評価方法を併用しながら行う必要がある。

2.5.5 評価項目

生徒に対しては、成績評価について、中間・期末の定期試験だけでなく、小テスト・実技テスト・提出物・実習の成果・授業への出席状況・学習態度などを対象とすることを「シラバス」などを利用して、次に示した例①・②のような図によって公開することになる。

この成績評価の項目や比重については、教師個人が決めるものではなく、教科ごとに教科会議や科目担当者会議を開いて協議して決定することになる。建前がそうであっても、実際のところ、学校によっては、この辺が曖昧になっており、教師が互いに遠慮して実際に授業を担当している“教師の恣意的な評定を許してしまう”ということがあり得る。そこで、評価項目や比重の掛け方を公開・明示することで、“評価の恣意性”を排除しようとしている。教科担当の教師は、評定に到達するまでの経緯を教務主任や教頭に対して下記の例①・②のような資料をもとに明確に説明できなければならないのである。

【例①】

定期試験	小テスト	提出物	授業態度
(70%)	(20%)		(10%)

【例②】

定期試験	実技（実習作品）	課題提出・授業態度
(40%)	(25%)	(35%)

レポートや作品などの提出物が出されていないとか、定期試験の得点が30点に満たないので、それだけで、評定が「1」だという短絡的なものではない。なぜ、そのような評定になったのかを誰にでも理解・納得できるように、資料をもとに説明できなければ、教務主任や教頭が指摘して修正を求めることになる。最終的に、許容できない評定は、校長が覆していくことになり、補習や追試験の実施を指示したり、評価・評定のやり直しを命じたりすることになる。絶対評価だということで、教師の“主観的な評価”に任せてしまうと、教科間の不統一や教師間の不統一・不均衡な評価が発生する恐れがあり、このことで評価・評定そのものの“信頼性”が損なわれ、学校としての accountability を果たすことが困難になるのである。

おわりに

筆者は、高等学校でこれまで経験してきたことを元に、教育実習について、次のとおり（Ⅰ）から（Ⅳ）のシリーズとして教育実践技術の視点から基礎的な内容を研究してきた。この研究によって、学生は教育実習に臨むための心構えができたり、教育実習の内容を具体的に把握できたりすることで、実習中の戸惑いや悩みが減少し、教育実習の成功に一步近づくのではないかと考えている。また、指導する立場からも、高等学校や大学での実習生（学生）に対する指導が効率的・効果的にでき

ようになるのではないかと期待している。

(Ⅰ) 教育実習で学ぶ内容と高等学校側の考え方

(Ⅱ) 教育実践技術と学習指導案の内容

(Ⅲ) 教材研究と授業展開上の教育実践技術

(Ⅳ) 教育実習の実際と学習評価の諸問題

教育実習では、教師とは何かという問いの答えを求めることになる。ある教育学者は、教師を次のように定義している。「教師とは、子どもの可能性を信じそれ故にきびしい要求をもち、学び続ける、ごくありふれた人」(倉田侃司⁽²⁹⁾)。解説の中で、“ごくありふれた人”というのは、子どもが親しみを感じて接近しやすいという意味であると述べられており、そこには人間的な魅力がなければならないと筆者は考えている。

「学ぶことは変わること」(林竹二)と言った哲学者もいる。生徒に教えることで生徒を変えていくことができなければ、教師がいくら一方的に知識を詰め込んでも、歩く百科事典をつくるだけで、授業としての意味がないと言える⁽³⁰⁾。

教師は誰でも生徒を変えるような“よい授業”を展開したいと望んでいるものである。しかし、教育方法や教育技術を、硬直化、固定化、形式化したものとして捉えて授業で採用した場合には、本来の教育目的を誤ることになりかねない⁽³¹⁾。教育の方法は、もともと自由な人間の行為であって、柔軟なものである。それは、人間が人間を育てるための教師の“豊かな人間性”というものがあってこそ成立するものであるからである⁽³²⁾。

都道府県の教育委員会が実施している教員採用試験は、二段階選考になっている。一次試験で「学力」や「実技」を重視し、第二次試験で「人間性」という人物評価重視の面接という実態になっている⁽³³⁾。仮に学科試験の成績が思わしくなくとも(一定程度の成績は必要であるが)、元気潑刺とした若者で生徒を十分に任せられると教育委員会が判断したならば、成績トップの人を差し置いて“合格・採用”とすることができる仕組みになっているのである⁽³⁴⁾。教師の仕事は、終わりのない旅人に似ているとも言われ、人間性、人間的魅力という意味ではどこまで行っても完成というものが無い。どんなに研鑽しても未完のままであるというのが人間を相手にする教師という職業の特徴であろう。

注

- (1) 拙稿(2009)「高等学校における教育実習の研究(Ⅰ)」『広島経済大学研究論集』31-4, pp. 32-37.

- (2) 拙稿（2009）「高等学校における組織マネジメントの研究」『広島経済大学研究論集』32-1, pp. 23-38.
- (3) 岸光城他編（1996）『教職専門シリーズ⑨教育実習』, ミネルヴァ書房, p. 115.
- (4) 永岡順編（1995）『現代教育経営学』教育開発研究所, p. 138.
- (5) 吉田 昇・土屋忠雄編（1974）『教育演習 教育実習ノート』学文社, p. 63.
- (6) 波田野誼余夫（1991）『自己学習能力育てる』東京大学出版会, pp. 122-123.
- (7) 高垣マユミ編（2007）『授業デザインの最前線』北大路書房, pp. 108-110.
- (8) 山邊光宏（2005）『教育の本質を求めて』東信社, p. 84.
- (9) バーバラ・グロス・デイビス, 香取草之助監訳（2006）『授業の道具箱』東海大学出版会, p. 150.
- (10) 柴田義松編（2003）『新・教育原理』有斐閣双書, p. 73.
- (11) 拙稿（2008）「商業教育における主体的な学習活動の展開」『広島経済大学研究論集』31-3, pp. 46-55.
- (12) 拙稿（2009）「共に学び共に生きる商業教育の在り方」『商業教育論集』日本商業教育学会, 第19集, pp. 55-62.
- (13) 拙稿（2009）「高等学校における教育実習の研究（Ⅱ）」『広島経済大学研究論集』32-1, pp. 53-64.
- (14) 細谷俊夫（2007）『教育方法 第4版』岩波全書, p. 92.
- (15) 宮崎猛他編（2007）『新任教師のしごと』小学館, pp. 90-91.
- (16) 岡田忠男他（1998）『教育実習の理論と実践』文化書房博文社, pp. 180-183.
- (17) 小林信郎他編（2002）『要説教育実習』酒井書店, pp. 98-104.
- (18) 小泉博明他編（2007）『教育実習まるわかり』小学館, pp. 92-93.
- (19) 加澤恒雄編（2005）『21世紀における新しい教育実習の探究』学術図書出版社, p. 100.
- (20) 秋山和夫編（1998）『教育実習』北大路書房, pp. 153-155.
- (21) 岡田忠男他（1998）『教育実習の理論と実践』文化書房博文社, p. 193.
- (22) 山崎英則・北川明編（2001）『教育の原点を学ぶ』学術図書出版社, pp. 167-169.
- (23) 梅棹忠夫・金田一晴彦・日野原重明他監修（1989）『日本語大辞典』講談社
- (24) 小学館ランダムハウス英和大辞典編集委員会（2000）『小学館ランダムハウス英和大辞典』小学館
- (25) 藤堂明保編（1993）『学研漢和大辞典（机上版）』学習研究社
- (26) 北尾倫彦（1991）『学習指導の心理学 教え方の理論と技術』有斐閣, pp. 187-194.
- (27) 小川哲生・菱山覚一郎（2006）『教育方法の理論と実践』明星大学出版部, p. 145.
- (28) 小川哲生・菱山覚一郎（2006）『教育方法の理論と実践』明星大学出版部, p. 146.
- (29) 倉田侃司（1992）『教職専門シリーズ①教育の基礎』ミネルヴァ書房, pp. 142-144.
- (30) 田嶋一他（2003）『やさしい教育原理』有斐閣アルマ, p. 148.
- (31) 村田昇編（2003）『これからの教育 教育の本質と目的』東信社, pp. 68-69.
- (32) N.L. Gage（1978）『The Scientific Basis of the Art of Teaching』, 山口芳孝訳（1995）『教育の実践力を高める方法』田研出版
- (33) 吉田辰雄・大森 正編（1999）『教職入門 教師への道』図書文化社, pp. 124-128.
- (34) 高倉翔他編（2002）『これからの教師』建帛社, pp. 164-169.