

## 高等学校における教育実習に関する研究（Ⅱ）

餅 川 正 雄\*

### 目 次

はじめに

- 1 教育実践技術の構造とマイクロティーチング
  1. 1 教育実践技術の構造
  1. 2 マイクロティーチング
- 2 教育実践技術と観察実習
  2. 1 三つの教育実践技術
  2. 2 教科授業での観察実習
- 3 学習指導案の必要性とその内容
  3. 1 学習指導案の必要性
  3. 2 学習指導案の内容
- 4 学習指導案における三つの「観」について
  4. 1 「教材観」・「生徒観」・「指導観」の意義
  4. 2 教材観の内容と書き方
  4. 3 生徒観の内容と書き方
  4. 4 指導観の内容と書き方

おわりに

### は じ め に

フランス第三共和制の教育制度改革のもとで、実践的な教育課題に取り組んだエミール・デュルケーム（Émile Durkheim；1859年～1917年）は、「教師の権威が生まれるのは“内的信念”からだけであり、彼（教師）が信ずべきは、たしかに自分自身でも、自分の知性や意志の優越性でもなく、自分の職務、自分の職務の重大

---

\* 広島経済大学経済学部准教授

さである。」と言っている。デュルケームは、教育は権威（authority）の事柄であり、愛（love）の事柄でなければならないという二つの命題に目を向けた教育理論を提供している<sup>(1)</sup>。

教職を志す学生は、権威と愛の二つをもとにして「学校とは何か」、「教師とは何か」、「教育とは何か」という基本的な問いに対する答えを多くの教育学者・社会学者の研究（文献）から学ぶことになる。その後、この基本的な問いに、具体的・体験的に迫るのが“教育実習”である。大学での教員養成（teacher training）の目標は、児童・生徒への愛情を持って現場での課題に適切に対応できる力量あふれる人材の育成であり、平成25年度からは、新たな必修科目「教職実践演習」（4年・後期）を設け、社会性や対人関係能力の育成、学級経営や生徒理解についてのグループ討論（group discussion）、フィールドワーク（fieldwork）、ロールプレイング（role-playing）、事例研究（case study）などによる指導を行うことも予定されている<sup>(2)</sup>。学校とは、その教育目標に向かって進む巨大で複雑な組織である。学校の組織をどのように認知するのか、そしてその組織はどのように動いているのかを知る必要がある。これからの教師は総合的な管理運営能力も身に付ける必要があるとされ、学校の組織マネジメント<sup>(3)</sup>（organization management）の研修も実施されているところである。教師は、教科指導や生徒指導・進路指導等の各分野を有機的に結合させながら、生徒にとって効果的な学習の場を提供している存在である。都道府県教委が実施する“法定研修”として「初任者研修（1年間）」と「10年経験者研修（40日間程度）」の二つがあり、学校内外での研修が定められている。また、教員免許更新制が平成21年4月から導入され<sup>(5)</sup>、変化の激しい社会においては、最新の情報を入手して教育に活かすために教師はこれまで以上に積極的に学ぶことになっている<sup>(4)</sup>。

教育とは、教師が生徒の成長を信じて関わることで生徒を変えていくことである。教育実習においては、教師は生徒とどのように関わっているのか、多くの生徒から“信頼される教師”はどのような人なのかを観察することもできる。教師は授業を通して生徒と関わる時間が多い訳であるから、教師の視点から多くの授業を観察し、自分の授業展開に活かしていくことになる<sup>(6)</sup>。

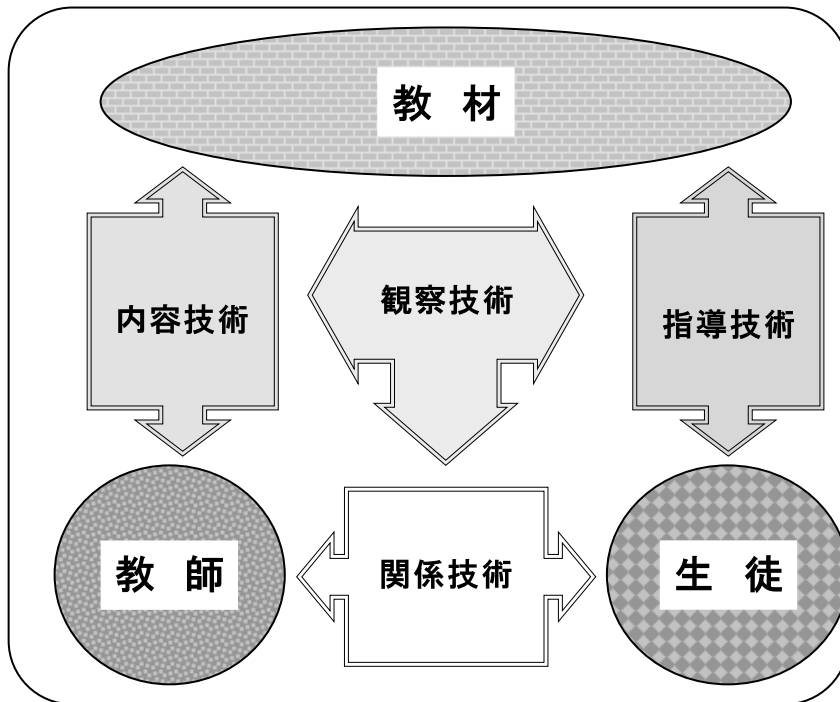
教師に求められる資質・能力は、臨時教育審議会答申（1985年～1987年）で提示されている。つまり「人間愛や児童・生徒に対する教育的愛情を基礎とする広く豊かな教養、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてこれらの上に立つ実践的指導力と児童・生徒との心の触れ合い」がいつの時代にも国民が教師に望む資質能力と考えているのである。

本研究（Ⅱ）は、大学及び高等学校における教師教育の視点から、教育実習生に対して指導する“教育実践技術”について考察し、学習指導案を作成する際に避けて通れない「教材観」・「生徒観」・「指導観」の内容と書き方を研究したものである。

## 1 教育実践技術の構造とマイクロティーチング

### 1.1 教育実践技術の構造

教育実習の最大のテーマは、「実際に授業を展開すること」である。授業は次の図に示すように教師（teacher）・生徒（students）・教材（teaching materials）の三つの要素から構成されている<sup>(7)</sup>。



\*筆者作成

図 教育実践技術の構造

教育実践技術とは、教育実践において教師の思いを実現する手段のことである。ここで言う“教師の思い”とは、次の三つである<sup>(8)</sup>。

■ 「生徒をよくしたい」、「社会の期待する教育理念を実現したい」

■ 「上手に教えたい」、「もっとよく分からせたい」

■ 「生徒に好かれたい」、「楽しくしていきたい」

こうした教師の思い、つまり「欲求」を教師の役割において有効に実現しようとする実践上の工夫が教育実践技術である。

教育実践技術は、機能的には「関係技術」・「内容技術」・「指導技術」と「観察技術」の四つで構成されている。

教育実践技術における「関係技術」は、教師と生徒とのスムーズな関係を成立させる技術のことである。「内容技術」というのは、生徒に教えるべき教育内容に関する技術のことである。「指導技術」は、生徒に直接働きかける技術である。「観察技術」は、教育実践技術を意識的に分節し体系的に構造化する技術である。

## 1.2 マイクロティーチング (Microteaching)

教育実習に臨む前に、初歩的な学習指導実践力の形成を図る訓練法として、1963年に米国スタンフォード大学で開発されたものが「マイクロティーチング」である。

表1 マイクロ化の3つの視点

① 時間	5～15分    Micro lesson
② 人数	5～8名     Micro class
③ 対象	特定の場面, 特定の指導技術

(出所) 有吉英樹・長澤憲保編 (2001) 『教育実習の新たな展開』

教育実践技術を身に付けるためには、実際に授業を展開してみる必要がある。いきなり、40人の生徒を対象に授業を行うことは、無理があり緊張して「頭が真っ白になる」ことになる。大学では、教科教育法などの授業で、マイクロティーチングを実施して、学生に落ち着きと安心感、学習指導の展望と意欲、自信などをもたせるように取り組んでいる。

筆者は、必ず「質問タイム (question time)」をつくるよう指示し、その授業で分かりにくかった箇所や、疑問に思う所を指摘させている。その理由は、生徒からの質問に答える双方向のコミュニケーションを行う場を体験させたいからである。もう一つ筆者は条件を設けている。それは、隣同士で“話し合う時間 (talk time)”をつくることである。発問の後に「隣同士で話し合ってください。」という指示をさせるのである。これは、仲間と一緒に学ぶという“相互作用 (interaction)”

を生徒（学生）に体験させるという意味で重要なことだと考えている<sup>(9)</sup>。これを発展させた「グループ学習」の指導技術も視野に入れて、互いに教え合う場面を如何に設定していくかという問題も考えさせている。50分の授業の学習指導案を作成し、学習プリントなどを作成して授業の一部を10分から15分程度実際に展開することを経験させている。1名が教師役、他の学生（3名から5名）が生徒役として、ロールプレイングして順次入れ替わりながら行うものである<sup>(10)</sup>。このマイクロティーチングは、教育実習中にも行うことができる。教育実習生が協力して、互いの授業をシミュレーション（simulation）することで、自らの指導過程を反省的に思考することが可能になる。筆者は、マイクロティーチングを実施する際に“シナリオ（scenario）”形式の指導案を書かせている。これは、ドラマのシナリオのように話すことを丁寧に文章化したものであり、学生はこれを作成して「せりふ（dialog）」として練習することで、授業が展開できるようになるのである。

マイクロティーチングを導入する際には、教材を指示し、指導目標を設定するとともに、次の視点で授業を実施するように学生を指導している。

表2 マイクロティーチングを導入する際の視点

関係技術	生徒の学習習慣や意欲などの特性を想定する
内容技術	教科内容の本質と教材の構造を理解・把握する
指導技術	授業展開の過程を想定し指導スタイルを確認する
観察技術	関係・内容・指導の三つの技術を客観的に観察する

\*筆者作成

## 2 教育実践技術と観察実習

### 2.1 三つの教育実践技術

次に教育実践技術のうち「関係技術」・「指導技術」・「内容技術」の三つについて具体的な内容を考察することにする。

#### 2.1.1 「関係技術①」～表情豊かに教壇に立つ～

高等学校で指導力（生徒への“影響力”）のある教師は、共通点がある。それは、「笑顔で指導している」という点である。幸せ感（happy feeling）が一杯の教師に生徒はついていきたいと思うのである。これは生徒の立場で考えてみれば明らかなことである。いつも不機嫌そうで暗い表情の教師と明るく幸せ感一杯で笑顔の教師のどちらがいいのかという選択である。生徒指導の時にも笑顔で厳しいことを言う

のである。そうすれば、注意したことが生徒の心にしっかりと届くことを知っているのである。技術的なことではなく「教師が出会った生徒のことを心から愛する気持ちをもつ」ことである。これがなければ、教師として教壇に立つ資格はないと言える。

実習生は、実習前に鏡の前で最高の笑顔をつくる練習をしておく必要がある。これは、簡単なように思えるが実際にやってみると難しいものである。「無理につくった笑顔」ではなく「心からわき出た笑顔」が大事である。生徒がにこやかであるということは、教師の気持ちにゆとりがあり“自然な笑顔 (natural smile)”になっているからである。生徒は、教師の言葉に敏感になっているのではなく、教師の表情に敏感なのである。したがって、教師は表情を豊かにする訓練をして、生徒との関係を良好に保つように努力することが必要になってくる。

#### 2.1.2 「関係技術②」～生徒をよく観察する～

「どの生徒も必ず褒めるところがある」と考えて生徒をよく観察することである。嫌味を言う以外であれば、誰でも褒められて嫌な気がすることはないと言ってよい。しかし、教師が無理に生徒を誉めようとするとうまく失敗することがある。あくまで教師は“自然体 (natural style)”でなければならない。当然のことながら、褒め方にも“ティップス (tips)”がある。それは「当たり前」という考え方を捨てることである。生徒が時間どおりに席に着いていたなら、当たり前とは考えないで、褒めてあげることができる。最初のあいさつがきちんとできたと思ったら、当たり前と考えないで褒めること。クラス内がきれいに清掃できていると思ったら、褒めてあげる。机間巡視のときもノートをきちんととっている生徒を褒めてあげる。生徒をよく観察するためには、授業時間だけでなく昼の休憩時間や放課後に教室へ行ってみることを勧めている。その時に、積極的に生徒に“短い会話 (short conversation)”をするために笑顔で声をかけて欲しい。実習生に“生徒と関わる”ということの意味をしっかりと認識してもらいたいのである。昼休みに生徒と一緒に教室で弁当を食べていた実習生もいた位である。(勿論、指導担当の教師とクラス担任の教師には事前に許可をもらっていた)

実習生は、自分が教師に向いているのかどうかを確かめる意味でも、生徒の中に入って関わっていく勇気と行動力をもって欲しいものである。

実習生の場合は、「5分前に教室に入り、5分後に教室を出る」ということが大事である。それは、個々の生徒と関わるチャンスができるということである。

#### 2.1.3 「関係技術③」～最初にクラス全員の顔をしっかりと見る～

実習生は、授業の最初にこそ、生徒の「名前を呼ぶ」べきである。「あなた」と

という呼び方では、生徒はついてこない。最初から「〇〇君」、「〇〇さん」と名字で呼んであげることで、生徒はその実習生の“意気込み”を肌で感じることになる。事前にクラス写真を拡大コピーしてもらい、名前を覚えておくのである。できれば、座席表も一緒にコピーしてもらっておけば万全である。失敗例としては、名前が出てこなかった、という場合である。読み方が違っていたり、名前を覚えた生徒と覚えていない生徒が混在したりすることのないように、全員の名前を正確に覚え、生徒のもつ教師の“第一印象 (first impression)”<sup>(1)</sup>をよくなる技術が求められる。教師から見れば、多くの生徒の中の一人であるが、教室の中の生徒から見れば先生は一人なのである。教師の“眼差し”は、大きな力をもっているということを銘記すべきである。何よりも授業の最初に生徒の顔を見ることで、実習生自身が落ち着くはずである。

#### 2.1.4 「指導技術①」～授業の途中で沈黙を恐れる必要はない～

教師にとって授業中の“沈黙 (silence)”は、なぜか非常に恐ろしく感じるものである。そのため、教師がしゃべりまくることになっている授業が多くある。しかし、沈黙は教師の“パフォーマンス (performance)”の一つであることを忘れてはならない。筆者は、研究授業を参観する機会があるが、欲張り過ぎて内容が盛りだくさんになっていて、教師が次から次へと説明をして、機関銃のように話し続けることがある。これでは生徒に考える時間がないため、“消化不良 (dyspepsia)”を起こしかねない。内容の厳選をすることが必要だと言ってしまえば簡単のように思えるが、教師の知っていることを全部話そうとする姿勢を改めることは難しいことである。しかし、自分はこんなところまで勉強しているということを示すために授業をしたのでは、生徒にとって迷惑である。教師は、話したいことを我慢して、考える時間を設定することで生徒と勝負するのである。授業の「区切り」で沈黙をつくる場合もあれば、“山場”で沈黙 (time of silence) をつくることもある。

沈黙の時間とは、生徒が考える時間のことである。発問した後に、30秒、1分の間の“沈黙の時間”をもつことがティップスである。例えば、何かの資料を配ったら、1分間、教師は黙ることで、生徒は条件反射のように資料を静かに読むのである。

#### 2.1.5 「指導技術②」～山場では、意識して声の大きさを変える～

50分の授業で、授業の山場つまりクライマックスは、どこにあるのだろうか。それを決めるのは教師自身である。「この授業で何を一番伝えたいのか？」という問いに対する答えが山場になる部分である。換言すれば、今日の授業の目標の部分である教師は、授業のクライマックスでは、大きな声を出しがちであるが、逆に“小

さな声 (small voice)”で、ゆっくりと話すのがティップスである。授業中、教師は大きな声を出しているのであるから、更に大きな声を出して語りかけても、生徒にとっては変化が感じにくいいため、わざと声を小さくすることで生徒が集中しやすくなるのである。丁寧に扱う部分を作り出すということは、何かを思い切って削る勇気をもつということである。声の大きさだけではなく、トーンを変えるという方法もある。声の高低だけでも随分と生徒の受け止め方が変わるものである。

#### 2.1.6 「指導技術③」～板書により集中させ学び方を学ばせる～

教師は、なぜ板書をしているのだろうかという素朴な疑問がある。それは、生徒を授業に“集中 (concentration) させる”ためである。人間は、何かを書いている時に別のことを考えることはほとんど不可能に近いからである。

授業中の生徒は、教師が黒板に書いたことをそのままノートに写している。板書の内容が授業の流れを示すものや、基本的な指導事項 (重要な語句) の関係を捉えさせるものであれば、教師は板書の計画を練って生徒の復習に役立つように工夫すべきである。板書は、生徒に「学び方」を学ばせると同時に、一人ひとりの生徒が集中して積極的に学習に取り組もうとする意欲も育てることができるのである。授業の大半の時間を板書に費やす授業や、ほとんど板書をしないような授業は、一般的によい授業とは言えない。教師の思いつきや無計画な板書は、生徒の労力を無駄にし、学習意欲を削いでしまう結果になる。ノートを片手に板書する実習生がいるが、生徒は実習生が覚えられないような内容を書かせようとしているのかと思う。板書するような大事なことは全部覚えているものである。実習生の場合、時々ノートを見てもよいが、教卓の上に置いて、板書するときには覚えて書く必要がある。教師は板書を終えると、生徒がノートをとりやすいように配慮する。つまり、教壇から降りて教室の端に立つことになる。黒板をどの生徒にも見えるように移動する。教卓の所から一步も動かない (動けない) 実習生もいるが、これでは黒板の文字が見えない生徒が困ることになる。

#### 2.1.7 「内容技術①」～発問は事前に生徒の応答を予想しておく～

「教師の発問が貧弱だということは、教師の知識や思想が貧弱であることを意味する。」と言われている。「発問」とは、教師が生徒に向けて発する“問いかけ (question)” のことである。すぐれた発問ができるようになるためには、教材研究をする過程で、“どうすれば生徒の興味や思考を引き出せるのか”ということを考えておく必要がある。授業での発問は全体に対して行うのが原則である。そして、必ず間をとって考える時間を与える必要がある。応用として、数名の生徒に一度にあてるという方法で、隣同士で考えさせる時間を与えることもできる。中心となる



発問は、一度だけ言うのも原則である。そのとき、質問の言葉を簡潔にすることがポイントである。言い直しをしないのがティップスである。したがって、洗練された発問を準備する必要がある。その後で、教師は黙って、発問を板書すればよい。要するに教師が必要以上に「喋り過ぎない」ことが重要である。そして生徒の応答があったら、それを“手がかり”にして授業を展開するのである。

発問をいつするのか、という問題があるが、導入・展開・整理（まとめ）の各段階<sup>(12)</sup>での発問がある。生徒が間違っ<sup>(12)</sup>て答えた場合にどうすればいいのだろうか。生徒がつかず<sup>(12)</sup>いている箇所は、ポイントであることが多い。

なぜそのように答えたのかを考えることは、授業展開のティップスである。正答だけを引き出す授業は単調になりやすく、面白くないことが多い。教室は間違える場所であるし、間違っ<sup>(13)</sup>ても一向に構わないという基本姿勢（stance）で授業に臨むべきである。

#### 2.1.8 「内容技術②」～教材はオリジナルのものを作成する～

筆者は、実習生が一定の教材研究が終わったら、授業用の学習教材を作成するように指導していた。教育実習の場合、他人の作成したものを使用（コピー）するのではなく、自分で学習教材を作成する必要がある。教科書を中心に授業を展開する訳であるが、その教科書のどこがポイントなのかを明確にするためにオリジナルのワークシート（work-sheet）を作成する。その際、板書すべき内容をすべてワークシートに書いてしまうことのないように注意する必要がある。作成のティップスは、重要な語句や文は、「穴埋め方式」で生徒に書き込ませるようにすることである。まとめの段階で使用する「小テスト」を作成することも有効である。指導担当の教師は、実習生が考えたワークシートの原稿を見て指導することができる。

#### 2.1.9 「内容技術③」～授業のメリハリを重視する～

よい授業とは生徒が「時間が経つのがアツという間だった。」というような、集中できた授業である。換言すれば、生徒が主体となって思考・判断する授業である。これまでも、「メリハリ」のある授業がいい授業だと言われてきた。教師は、授業に飽きさせないために適当なタイミングで刺激を与えて生徒を“揺さぶる”ことができる授業を設計する必要がある。

そのメリハリというのは、“緩急”や“強弱”のことで生徒にとって授業に変化が感じられるメリハリでなければ意味はない。教師の一方的で単調な授業ではなく、生徒が授業に引き込まれ、双方向で深く考えていく授業が理想である。生徒にとって授業の“緩急”や“強弱”は重要である。授業の大きな区切りを考える場合には、50分間の授業は、15分間が3回あると考えると授業を設計しやすい。

教師が自分のペースでどんどん授業を進め、生徒がついていけなくなるようなものではなく、生徒に適切な時間をとって考えさせたり、発表させたりしながら、緩急をつけた無理のない授業を展開すべきである。そのために、教師は生徒に何をさせるのかを的確に指示することを心がける必要がある。要は、聴くのか、書くのか、考えるのかを明確に指示することが肝要である。「黒板の方に注目しなさい。ノートをとるのを止めて、黒板の方を向いて説明を聴きなさい。」というように具体的な指示がないと生徒は困惑する。生徒が目や耳だけでなく、手や口や頭を使って、身体全体で学べるように、教師が意図的に変化をもたせて誘導 (lead) するのである。

学習指導案を作成した時に考えた授業の時間配分の変更もあり得ることである。「生徒が考えたり、書いたりする時間をしっかりとって、教師は待つという姿勢が大事だ」という学習者主体の授業イメージをもって授業設計を行うことが出発点になる。授業を学習目標から設計しようとすると、学ぶことの意味を想定することが困難であることが多いので、授業を「解決すべき課題」として生徒の立場から捉え直し、学習活動を重視した授業を設計するために、教師の授業イメージを明確にすることが必要である<sup>(14)</sup>。

## 2.2 教科授業での観察実習

### 2.2.1 観察実習の意義

観察 (observation) とは観点をもって観ることであり、事実の意味を察知することである。実習生は、観察事項と観察方法を事前に学び、授業を観る目を養っておく必要がある。教師と生徒の相互の働きかけ合いという教育場面は「待ったがきかない」教育実践の世界であることを実感的に理解することになる<sup>(15)</sup>。

観察実習とは、実習生が教育実習の場で、観察という方法を通して具体的・体験的に「授業とは何か?」という問題に迫ろうという取り組みのことである。実習生は、授業を観察する前に、必ず授業をする教師の了解を得ておく必要がある。他の教育実習生の授業であっても指導担当の教師に依頼して許可を受けてから参観する必要がある。そして、授業の始まる前に、教室 (後ろの入口付近) で待ち、一礼をして教室に入る。授業の最初から最後まで“観察者 (observer)”に徹して、自分の授業にどう活かしていくのかという視点で授業を観ることになる。その際に評論家のような“批判的 (critical)”な視点で観たり、素晴らしい授業だからといって、そのまま真似ようとしたりすることは避けなければならない。また、授業の途中で退出したり、生徒に話しかけたりすることは厳禁である。生徒と同じ立場で漠然と授業を見ていると成果は期待できないため、記録用のノート (又はA4の白紙) の

真ん中に線を引いて、指導者の活動と生徒の活動に分けて記録をすることで、最終的に指導案に似たものを完成させることになる。授業の観察ポイントは、「教師の発問」であり、“主要な発問”をメモすることになる。生徒の応答の様子や時間配分なども記録しておくこと、後で振り返りやすくなる。

授業のねらいに沿って、導入・展開・まとめの流れはどのようなものか、教師の説明や発問がどう構成され、組み合わせられているのかを観ていくことになる。

### 2.2.2 導入段階での観察事項

授業の導入段階は、本時のねらいを生徒に理解させ、興味・関心・意欲を高めさせる時間であり、どのような方法で生徒の興味・関心をもたせようとしているのかを観察することになる。生徒がすでに経験したり学んだりしていることを思い出させたり、新聞や雑誌で取り上げられている身近な出来事（topic）を導入の材料にしたりする。時には教師の経験談を導入の段階で話すこともある。観察のポイントは、生徒の反応（reaction）であり、勉強する態勢ができあがっているかという視点で観ることである。教科書やノートが机の上に開かれているか、教師の話を聴く姿勢ができているかということも観察して欲しい。実際の「導入」では「前時の復習」として、前の授業で何を学んだかを思い出させる時間とすることが多く、いわゆる授業と授業をつなぐ“ノリシロ（flap）”と呼ばれている時間になっている。

### 2.2.3 展開段階での観察事項

授業の展開段階では、新しい知識や技能等を身につけさせるために、新しい概念や方法を理解させるための説明や発問を効果的に組み合わせることになる。そこで重要なことは、展開の順序と提示する材料・資料の質（quality）である。生徒が混乱しないように、平易で具体的な説明・発問から入って、次第に抽象性のある言葉が増えてくるといった流れが一般的である。また、この段階では、生徒に分かり易い話し方、説明の仕方はどのようなものかを学んで欲しいことの一つである。教師は、生徒の理解の程度や作業の進行状況に応じて、臨機応変に展開順序や配当時間を工夫しているはずである。生徒の発言やつぶやきを大切にして、時には生徒の的外れの応答も授業に活かしながら、授業を展開しているものである。生徒に何を考えさせようとしているのか、生徒はどこでつまづいていると思うかということも観察のポイントであるので、生徒の発言や表情も重要である。

### 2.2.4 まとめ段階での観察事項

まとめ段階では、生徒がその時間に学んだことが何であったのかを整理し、何が分かったのかを確認することになる。教科書やノートを使って、まとめを行う場合もあれば、板書したことを振り返ったり、発問したりする方法もある。「1時間の

授業は1時間で完結させる。」という原則があるが、授業は連続するものであるから、「次の授業までに考えておくこと」を指示する場合もある。どのような宿題を出すのか、次の授業内容の予告の仕方も参考になると思われる。一つの単元が終わるような時には、まとめの時間を使って「小テスト (check test)」を実施する方法もある。

### 2.2.5 その他の観察事項

筆者は、実地授業を行う前に実習生が担当するクラスの他教科の授業をいくつか参観することを勧めていた。同じクラスでも、1時間目と6時間目の授業の“雰囲気 (atmosphere)”は異なるものである。同じ時間であっても教科・科目が違えば全く異なった雰囲気になる。生徒の実態を客観的に把握・記録し、指導の参考資料とすることになる。<sup>(17)</sup> 個々の生徒の名前を覚えることもできる。特定の生徒に焦点を当てて、当該生徒の理解を深めるための観察実習ということもある。特に、そのクラスの“リーダー (leader)”を中心として観察することで、教師の支援の方法と学級集団のつくり方を学ぶことができる。他にも、教育実習中に合唱コンクールや文化祭、体育大会などがあれば、絶好の機会と捉えて、学級全体に焦点をあてて観察することである。実習生は自分が担任であれば、どのような方法で生徒集団と関わり、集団の質をどのように高めていくのかを考え、まとめていくことが可能になる。

## 3 学習指導案の必要性とその内容

### 3.1 学習指導案の必要性

昔から「教師は授業で勝負する」と言われている。その授業は生徒にとっては一生で一度しか受けることのない貴重な一時間である。それはやり直しのきかない厳しいものである。生徒に対してどのような目標 (target) で何をどこまで、どんな方法で学習させ、“評価 (evaluation)”していくのかを計画して具体化したものが学習指導案である。<sup>(18)</sup>

学習指導案は、様々な形式が使用されているが、ここでは、基本的な学習指導案の内容と作成手順について考察する。<sup>(19)</sup>

授業を“料理 (cooking)”に例えた場合、学習指導案は料理の“レシピ (recipe)”に相当するものである。レシピがなくても料理はできるが、レシピがあれば、誰でも同じような味の料理を作ることが可能になるし、工夫・改善すべき点を記録しておけば、新しい味の料理を作ることができるようになる。

料理も授業も共通しているのは、①使う材料 ②対象者 ③自分の技術の三つが

重要だということである。いくらレシピがよくても料理が作れなくては何にもならない。同様に、どんなに素晴らしい学習指導案が作成できても、①使う教材・教科書 ②授業を受ける生徒 ③教師の指導技術の三つが揃わなければ実際によい授業は展開できない。

学習指導案は、教師の教え込みの道具になってはならないし、生徒に迎合するための計画になってもいけない。それは、教師の働きかけに生徒が応える“ドラマ(drama)”を具体的に構想する指導計画であり、授業における応答関係を予想したものでなければ、よい学習指導案にはならない。<sup>(20)</sup>実際の教育実習においては、実習校の指導担当の教師の指導を受けて、大学で指導したものと異なる形式の学習指導案を作成する場合もある。

### 3.2 学習指導案の内容

学習指導案の種類を広義に解釈した場合、一年間の指導計画に基づいて、一カ月単位の「月案」や一週間単位の「週案」、一日単位の「日案」、単元単位の「単元案」、1時間単位の「本時案」がある。一般に学習指導案と言った場合には「本時案」を指す。また、本時案にも、簡略に本時の流れだけを示した「略案」と、研究授業や公開授業の時に作成される「細案」の二種類がある。<sup>(21)</sup>

本研究では、研究授業を想定した「細案」の例を取り上げて考察する。

学習指導案には、一番上の部分に、「〇〇高等学校 〇〇科 「(科目名)」学習指導案」と書くことになる。これは“標題 (title)”と言われている部分である。

その次に、指導担当の教師の名前と授業者である実習生の名前を書くことになっている。教育実習の場合は、実習生の印鑑を押すのが一般的である。次に、日時(when)、授業クラス(who)、授業教室(where)、単元名(what)、単元の目標を書いていくことになる。

そして、いよいよ「指導目標」の検討に入っていくが、この内容については後で詳しく述べることとする。「単元の評価規準」では、四つの観点(①興味・関心・意欲、②思考・判断、③技能・表現、④知識・理解)から何をどこまで身につけさせるのかを簡潔な文章で表現する。「単元の指導計画」では、単元の学習内容と時間配当、評価の観点を文章で表現する。(表によって示すこともある)

「本時の学習指導」の項目は、学習指導案の“中心部分”であり、教師の指導内容・指導方法と生徒の学習活動の関連を“時間配分(distribution at time)”とともに示した箇所である。料理に例えれば、実際の料理の具体的な手順を分単位で区切って記述したレシピそのものである。

「導入」部分は、生徒の心をつかむ段階であり、授業の最初の1・2分で、生徒

の興味・関心が起きる話をしたいところである。生徒がすでに知っている事柄を材料にして、(いわゆる“あるある感”を大事にして) 授業に引き込むという気持ちで、“話題 (topic)”を探す必要がある。

「展開」部分は、授業そのものであり、一般的には教師がレクチャー (lecture) することが主な内容となる。調べさせたり考えさせたりしながら、授業の“山場 (climax)”に向けてテンポよく発問していく。ここでは板書やワークシートで“集中力”<sup>(22)</sup>を高めたりする工夫が必要になる。

「まとめ」部分は、学習したことを確かめ合う段階であり、この時間で何を学んだのかを振り返り、何が分かったかを確認させる。

学習指導案には決まった型というものがなく、様々な形式のものが作成されているが、基本的な“形式 (basic form)”は次のようなものである。

(本研究 (Ⅱ) では、評価の部分の考察は省略する。)

○○高等学校 ○○科 「\*科目名\*」学習指導案

指導者 教諭 ○○○○

1 授業者 教育実習生 ○○○○大学 ○○○○ 印

2 日時 平成○○年○月○日 (○) ○時限目

3 授業クラス ○年○組 (男子○○名, 女子○○名)

4 授業教室 ○号館・○階 ○年○組教室

5 单元名 「○○○○○○○○○○○○」

6 单元の目標 ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

7 指導目標

(1) 教材観 ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

(2) 生徒観 ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

(3) 指導観 ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

8 单元の評価規準 ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

9 单元の指導計画 ○○時間 (本時は○時間目)

10 本時の目標 ○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○○

11 学習指導案 (本時)

	学 習 活 動	指導上の留意事項	評 価
導 入 (○○分)			
展 開 (○○分)			
ま と め (○分)			

12 使用教材等 教科書「○○○○」 (○○出版)

## 4 学習指導案における三つの「観」について

### 4.1 「教材観」・「生徒観」・「指導観」の意義

教育実習生の場合、「指導目標」（単元の趣旨）は、時間をかけてもなかなか書けるものではない。この部分は、教育実習生にとって難関であることは間違いない。しかし、人間で言えば「顔（face）」の部分にあたるので、おろそかにはできない。ここでは、まずその書き方のポイントを示しておく。<sup>(23)</sup>

- ①「教材観」は、その教材を使って生徒に理解させたい知識、身につけさせたい技能等は何かを記述する項目である。「今なぜ、これを教える必要があるのか？（why）」という問いの答えを書く個所である。料理で言えば、なぜその素材を使用するのかという項目である。
- ②「生徒観」は、指導する前に生徒がもっている知識や技能等は何か、新しい知識や技能等を身につける際にどのようなつまづきを示すと予測できるかを記述する項目である。生徒の実態と生徒の学習活動の予測を書く個所である。「この単元の学習で生徒は何につまづくと予想できるのか？（who）・（what）」という問いに答えを書くのである。料理で言えば、どのような人が料理を食べ、どのような反応をするのかを予測する項目である。
- ③「指導観」は、生徒の実態を踏まえ、新しい知識や技能等を身につけさせるためには、どのような方法で授業を展開すればよいのかを記述する項目である。  
「この単元ではどのような“道筋（route）”で授業を組み立てるのか？（how）」という問いに対する答えを書く個所である。料理で言えば、どのような方法・手順で料理を作るかという項目である。

指導目標の項目は、統一されていないが、基本的に「教材観」・「生徒観」・「指導観」の3項目がある。教材観と生徒観を一つにして2項目で書かれることもある。これまでの実践例や見本などを鵜呑みにしないことが最も重要なことである。三つの「観」を考えるとということは、①教師が自分自身で教材を解釈して、②生徒の実態を自分の目で見て理解し、③教材と生徒とをしっかりとつないで“融合させる（指導する）”仕掛けを準備することになる。

### 4.2 教材観の内容と書き方

「教材観」は、次の視点から学習指導内容の教材としての見方を記述する。つまり、単元の位置づけを明確にする部分である。

## [内 容]

<input type="radio"/> 実施する科目（単元）の目標と指導内容についての“教育的価値”
<input type="radio"/> 実施する科目（単元）の“独自性”と他の科目（単元）との“関連性”
<input type="radio"/> これまでの生徒の学習内容とこの単元での“学習内容の関連性”

「教材観」は、授業者が、授業で扱う教材をどのように解釈・理解しているのかを述べ、生徒にどのような知識や技能を身に付けさせたいのかを説明するのである。最も重要な部分であるので、『学習指導要領・解説書』を参考にしながら、教育実習校の指導担当の教師に指導を受けて考える必要がある。

## [書き方]

<input type="checkbox"/> 科目（単元）の“ねらい”と指導する“価値・理由”を書く
<input type="checkbox"/> 科目（単元）で扱う内容についての授業者の“教材解釈”を書く
<input type="checkbox"/> 単元で生徒に身に付けさせる新しい“知識・技能等の内容”を書く

ここには、授業者なりに教材をどう解釈しているかという授業者の主張が表現されていないといけない。そして、この単元で扱う“教材”を提示し、その“教育的価値”やねらいを解釈し、内容の範囲、内容の構成などについて簡潔に述べなくてはならないのである。簡単に言えば、「この単元が教科のどの目標に向かって設定されているのかを明確にする」ということである。この単元を学習すれば生徒はこのような新しい知識や技能を身に付けることができるという説明である。

## 4.3 生徒観の内容と書き方

「生徒観」は、次の視点から教材に対する“生徒の実態”を記述する。つまり、生徒の単元内容についての見方・考え方・つまづきを予測して記述する部分である。

## [内 容]

<input type="radio"/> 授業クラス（生徒）の科目に対する“興味・関心の程度”
<input type="radio"/> 授業クラス（生徒）の科目に関する“知識・技能等の実態”
<input type="radio"/> 単元とクラス（生徒）のこれまでの“学習経験との接点”

教材観に対して、授業を行うクラスの生徒実態はどうかという点を授業者が解釈して記述する項目である。



[書き方]

<input type="checkbox"/> 単元の“学習とクラス（生徒）との接点”は何かを予測して書く
<input type="checkbox"/> 単元（教材）の学習における，“生徒のつまずきを予測”して書く
<input type="checkbox"/> 単元（教材）に取り組む前の“生徒の知識・技能の程度”を書く

注意すべきことは、「1年〇組の生徒は元気で明るくよく発言するクラスである。」というクラス紹介のような表現はできるだけ避けることである。もっと詳しく「4割程度の生徒は意欲的で授業に集中できるが、残り6割の生徒は興味・関心のない内容であると極端に集中力がなくなる傾向がある。」というように踏み込んだ記述とする必要がある。教育実習では時間的に難しいが、予め授業観察などを通して個々の生徒の様子をきめ細かく記述できることが望ましい。

4.4 指導観の内容と書き方

「指導観」は、次の視点から生徒に何を、どのように指導して目標を達成させるのかを記述する。つまり、単元の展開方針を明確にする部分である。

[内 容]

<input type="checkbox"/> 教科・科目（単元）の目標達成に向けた授業者の基本的な“展開方針”
<input type="checkbox"/> 教材観に基づいた具体的な“指導方法”と指導上の“配慮すべき事項”
<input type="checkbox"/> 生徒観に基づいて生徒のつまずきを想定した個に応じた“指導計画”

「指導観」は、授業者がこの教材を当該生徒にどのように指導しようとしているのかを述べるのである。つまり、この指導観は、教材観と生徒観との関連があるということである。したがって、指導観の記述は、教材観と生徒観を踏まえて、「そこで～」、「したがって～」、「以上のことを踏まえて～」などで始まることが多い。

[書き方]

<input type="checkbox"/> 教科・科目（単元）での授業者の一貫した“指導方針”・立場を書く
<input type="checkbox"/> 目標を達成するための段階的な“指導計画”，採用する学習形態を書く
<input type="checkbox"/> 生徒の学習段階における具体的な“指導の重点項目”を書く

この指導観で記述したことは、その次に出てくる指導計画（本時の学習指導案）につながるものでなければならない。

最後に、生徒観（現在の生徒実態を踏まえて）から指導観（授業での指導を通して）へつながり、最終的に教材観（新しい知識や技能等を生徒に身につけさせるこ

と)へゴールするという順序になっていることを確認しておきたい。学習指導案の中で、この三つの“観”が重視されてきている理由はここにある。実習生は、授業を構想する際に、次の三つの質問に答える必要がある。すなわち、「①どんな新しい知識や技能を生徒に身に付けさせようとするのか? (教材観)」、「②生徒が現時点でもっている知識や技能はどの程度のものであるのか? (生徒観)」、「③どのような方法・順序で生徒に指導していこうとしているのか? (指導観)」という基本的な問いかけをして、それに答えていかなければならない。これは授業の三要素である教師・生徒・教材について、問い直すことになるのである。(この他にも、本時の教材観・本時の生徒観・本時の指導観として、授業単位で書く場合もあるが、本研究では重複を避けるために省略した。)

## おわりに

本研究(Ⅱ)では、筆者が大学で教職を志す学生に指導していること(すなわち高等学校で実地授業の際に指導してきた「教育実践技術」)を示し、学習指導案の作成で難関の三つの観(教材観・生徒観・指導観)の内容を考察した。この三つの観は“教授方略(teaching strategy)”とも呼ばれ、学習指導過程のどの段階でどのような行動をとるか、授業過程をどのように構成し実施していくかという教師自身の基本的なスタンスや授業設計の方針を示すものであり、学習指導案作成の前提となるものである。<sup>(24)</sup>教育実習では、この部分を簡潔に書くことができればよいが、現職の教師が研究授業等を行う場合には、詳しい記述が求められることになる。

現在、高等学校の教育現場では、多くの教師が、生徒の学力向上を目指して“授業の改善”に取り組んでいる。<sup>(25)</sup>年に数回、公開で研究授業を実施している高等学校も多い。しかし、残念なことに外部から見ると、その学力向上対策は進学指導の重点(校)化でしかないように思える。授業そのものが大きく変わってきたという事例報告は極めて少ないのが実態である。その最も大きな理由が、教師が教育実践技術というものを意識することがなく、自分の授業を技術的な視点から改善しようと積極的に振り返ることが極めて少ないということを指摘しておきたい。改善策として、他の教師の授業を参観させる取り組みも多くあるが、義務化によって形骸化してしまう傾向がある。それは、いくら“よい(と言われている)授業”を参観しても(簡単に真似はできないので)自分の授業改善につながることはないと思っているからではないだろうか。

昔から「一人前の教師になるには10年かかる」と言われてきたが、問題が発生した時に、的確に対応できる精度の高い知識・スキルを身に付けるためには、少なく

とも10年にわたり質の高い経験を積まなくてはならない。<sup>(27)</sup>10年程度の経験を積んだ教師が自分の授業スタイルを変更したり実践的な技術力を高めるたりするためには、相当のエネルギーが必要であり、最も困難なプライドを捨てる勇気と決断が求められる。誰でも他人に自分の授業の欠点を指摘されたくはない。そこで、筆者は自分で自分の授業をビデオで録画して、自分の授業を客観的に見ることが有効になってくると考えている。自分自身を対象化して冷静かつ客観的に見て欠点・短所が発見できたらならば、そこを乗り越えて解決する方法を考えていけるのである。<sup>(28)</sup>ビデオに録画する際にはカメラを意識しないことと、できるだけ早く（その日のうちに）ビデオを観ることが重要である。そして、ある程度の「ビデオ録画に対する落胆」は覚悟しておくべきである。<sup>(29)</sup>1台のカメラで教師と生徒の両方を同時に録画することはできないので、授業のすべてが録画されていると錯覚しないことである。

教育実践技術の共有化を進める思考を「技術化」と呼ぶことがあるが、それを実現するためには、およそ三つの要件が必要とされる。それは、「伝達可能性」「再現可能性」「検証可能性」であり、具体的には学習指導案の書き方に関するものである。<sup>(30)</sup>

本研究（Ⅱ）では、大学生が教育実習で実地授業を行う時に何に留意すべきであるのかを整理したが、実はすべての教師に求められている内容だということに気付くことになった。すぐれた授業を展開している教師もその具体的な実践技術を意識していないことが多く、質問しても生徒に対する教育愛や情熱について語られることが多い。教育実践技術の評価はその“有効性”で判断されるので、上手くいく技術を他人から学ぶだけでなく、実際に自分の授業で試しながら改善していくという方法で、生徒のために授業を変えていくしかないと考えている。

マサチューセッツ工科大学のドナルド・ショーンが提起したように、教員は“反省的実践家（reflective practitioner）”として、自らの授業を研究の素材として対話と検討を重ね、授業そのものの見方や取り組みを深化させていくのである。<sup>(31)</sup>

## 注

- (1) 田中耕二郎・井ノ口淳三編（2008）『教職概論』ミネルヴァ書房，pp. 29-30.
- (2) 文部科学省（2008）『平成19年度文部科学白書』日経印刷，p. 90.
- (3) 文部科学省（2008）『平成19年度文部科学白書』日経印刷，p. 90.
- (4) 山極隆・千々布敏弥編（2009）『教員免許更新ガイドブック』明治図書出版，pp. 148-181
- (5) 八尾坂修（2008）『教員免許更新制度』明治図書出版

- (6) 岸光城。羽原貞夫編 (1996) 『教育実習 教職専門シリーズ⑨』 ミネルヴァ書房, pp. 109-111.
- (7) 荒木紀幸 (2000) 『新時代の教育の方法を問う』 北大路書房, pp. 1-2.
- (8) 杉尾 宏編 (1986) 『教育技術の構造』 北大路書房, pp. 194-218.
- (9) 吉田甫・栗山和広編 (2003) 『教室でどう教えるかどう学ぶか』 北大路書房, pp. 204-209.
- (10) 有吉英樹・長澤憲保編 (2001) 『教育実習の新たな展開』 ミネルヴァ書房, p. 90.
- (11) 杉尾 宏編 (1986) 『教育技術の構造』 北大路書房, p. 206.
- (12) 日本教育新聞社教育研究室編 (1984) 『教職技術 (全面改訂版)』 日本教育新聞社, pp. 180-186.
- (13) 山下政俊・湯浅恭正編 (2005) 『教育の方法』 ミネルヴァ書房, pp. 106-109.
- (14) 西之園晴夫編 (2007) 『学習ガイドブック 教育の技術と方法』 ミネルヴァ書房, pp. 73-79.
- (15) 岸光城。羽原貞夫編 (1996) 『教育実習 教職専門シリーズ』 ミネルヴァ書房, p. 9.
- (16) 龍谷大学教職課程教室編 (2008) 『教育実習の手引き』 龍谷大学, pp. 24-27.
- (17) 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. 29.
- (18) 安田女子大学教職課程委員会編 (2005) 『中学校・高等学校 教育実習の手引き』 安田女子大学, p. 36.
- (19) 小松喬生・次山信男編 (2005) 『教育実習を成功させよう』 一ツ橋書店, pp. 74-75.
- (20) 田原迫龍磨・仙波克也監修 (1999) 『教育専門叢書 教育方法の基礎と展開』 コレール社, p. 102.
- (21) 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, pp. 100-106.
- (22) 小泉博明他 (2007) 『教育実習まるわかり』 小学館, p. 70.
- (23) 龍谷大学教職課程教室編 (2008) 『教育実習の手引き』 龍谷大学, pp. 31-35.
- (24) 教育技術研究会編 (2000) 『教育の方法と技術』 ぎょうせい, pp. 93-96.
- (25) 広島県教育委員会 (2008) 『平成20年度広島県教育資料』 広島県教育委員会, pp. 115-123.
- (26) 広島県教育委員会編 (2008) 『広島県教育委員会六十年の歩み』 ぎょうせい, pp. 159-160.
- (27) 松尾 睦 (2007) 『経験からの学習 プロフェッショナルへの成長プロセス』 同文館出版, pp. 189-190.
- (28) 梶田叡一 (1985) 『子どもの自己概念と教育』 東京大学出版会, pp. 2-3.
- (29) バーバラ・グロス・デイビス (2006) 『授業の道具箱』 東海大学出版会, p. 432.
- (30) - 荒木紀幸 (2000) 『新時代の教育の方法を問う』 北大路書房, p. 20.
- (31) 田中耕二郎・井ノ口淳三編 (2008) 『教職概論』 ミネルヴァ書房, pp. 29-30.