

# 教育実習生の教授スキル(授業実践力) 形成に関する研究(Ⅰ)

—教育実習担当教師の意識調査より—

教育工学研究委員会

教授スキル研究会

生田孝至\*

深沢広明\*

榊田久雄\*

田中利一郎\*

## はじめに

新潟大学教育学部における教育実習は、小学校教員養成課程をはじめ、中学校、養護学校、幼稚園課程、すべて第2年次に教育実践研究指導センターを利用した通年授業「教育実践研究」と附属学校での観察実習1週間とで2単位、第3年次に附属学校を中心とするオリエンテーション0.5週間を含む実習2.5週間で2単位、第4年次に教育実習2週間2単位、総計6単位を、2年次、3年次、4年次の3ケ年にわたって段階的に積み上げていく、いわゆる「段階積み上げ方式」<sup>(1)</sup>で行なわれている。

教育実習を「段階積み上げ方式」で実施することは、大学の講義や演習で学んだ教育理論や授業理論を教育現場や授業実践のなかで確かめたり、適用するのに都合がよい。また教育実習のなかで実践的に体験したり学習してきた事柄を大学に戻って理論的に深めたり、補強したり、ときには修正したりするにも有効であろう。そして一段高い教育学的知見や理論をもって再び教育実習に臨むことができ、実践的認識や実践力を高めていくことができるし、さらに高い教育実践上の課題を見出し、大学での理論的学習をいっそう自覚的、自主的に取り組むことができる……といった理論と実践の往復運動をつくりだせることに、その役割と意義の1つが期待されていると考えられる。このことは、かつてヘルバルトが「私の最初の教育学講義」<sup>(2)</sup>(1802年)において、教師の教育的力量の本質を「教育的タクト」と規定し、それを「理論と実践の媒介項」として位置づけたことからみても、積極的に評価されるものと思われる。

しかし、こうした意義をもつ教育実習の「段階積み上げ方式」も、たんに理論と実践の往復運動が行なわれればよいというものではない。とりわけ教員養成学部の限られた実習期間のなかで、効果的に教育的タクトを形成するためには、各年次の重点的指導目標や年次間の系統性等、配慮されるべき課題が多く存在しているのである。われわれ教授スキル研究会は教員養成学部における教師の教育的タクト形成の課題を、とりわけ授業実践力としての教授スキル形成の問題に限定し、その形成過程における指導課題や教育実習との関連の解明に取り組んでいる。そのための出発点となる基礎資料を得

---

\*新潟大学教育学部

(1) 教育実習のあり方については、各年次に段階的に積み上げていく「段階積み上げ方式」と最終年次に集中的に実施する「集中方式」とに分けられる。

(2) ヘルバルト著、高久清吉訳『世界的美的表現』明治図書、1972年 所収、p.p.91-104、参照。

るため、今回、教育実習校の実習担当教師が、自分の担当した実習生の力量としてどのような点とくに不足だと思っているのかの意識調査<sup>(3)</sup>を春の実習終了後（3年次主免学生担当教師）と秋の実習終了後（4年次主免学生担当教師）の二度にわたって行なった。本論文は、その調査の結果を整理し、概要を明らかにするものである。

## 1. 調査目的

2年次、3年次、4年次に渡って段階的に実施する教育実習において、各年次の重点的指導内容を明らかにする必要がある。そのための基礎資料を得るため、実習校で直接教育実習生を担当し、指導にあたっている現場教師が、3年次および4年次の実習生の力量としてどのような点を不足と思い、どのような点を充足していると思っているかの意識調査を行なった。

この調査が目的とすることは、次の3点である。

- (1) 3年次および4年次それぞれの実習生の力量の概要をつかむ。そのさい実習生の力量のうち授業実践力＝教授スキルに関する力量に限定する。
- (2) 調査項目を設定した調査と自由記述方式による調査を併用することで、われわれが出発点として設定した調査項目の妥当性を検討する。
- (3) 3年次の調査結果と4年次の調査結果とを比較検討することによって、教育実習生における教授スキルの形成過程を考察するための基礎資料を得る。

## 2. 調査内容

本調査では、学生の授業実践力のうち、特に教科の指導に関する力量に限って調査項目を設定した。学生の授業実践力を、授業を準備・計画する段階で要求される力、実際に授業を実施していく過程において要求される力、授業を終えた後、自分の授業をふり返り、検討する際に要求される力、他人の授業を観察し分析する際に要求される力に分けて考えることとし、次の4つの領域を設定した。

1. 指導案を作成する力
2. 授業を実施する力
3. 自分の授業を自己評価する力
4. 他人の授業を観察・分析する力

これらの4領域について、力量に関する項目を設定した調査と自由記述による調査を行った。3年次では2つの方法を取り入れたが、4年次では項目設定のみである。

それぞれの項目はそれに関し、「特に不足」を1点、「不足」を2点、「まあまあ」の力を3点、「比較的力がある」を4点、「特に優れている」を5点とし、1点から5点で評価する方法をとった。具体的項目については、資料の調査票を参照されたい。調査票は4年次実習生用のものをのせた。

## 3. 調査方法

調査は、3年次実習生を担当した教師に対するものと4年次実習生を担当した教師に対するものの二回にわたって実施した。ともに配票留置法によった。

---

(3) こうした意識調査については、すでにいくつかの大学で行なわれている。それらの検討およびわれわれの調査との関連については、今後明らかにしていきたい。

それぞれの調査対象および期間等については以下に示すとおりである。

(1) 3年次実習生を担当した教師に対する調査

- ① 調査対象：昭和58年度春季教育実習校における3年次実習生（小・中学校課程）担当教師 320名。

うち設定項目による調査 138名／161名(85.7%)

自由記述方式による調査 130名／159名(81.8%)

- ② 調査時期：昭和58年7月20日～30日

(2) 4年次実習生を担当した教師に対する調査

- ① 調査対象：昭和58年度秋期教育実習校における4年次実習生（小・中学校課程）担当教師 227名／260名（87.3%）

- ② 調査時期：昭和58年11月10日～11月30日

#### 4. 3年次学生の力量調査の結果・概要

(1) 項目設定による調査

項目設定による調査の得点分布は、資料の集計表Ⅰの通りである。この種の調査でよくみられる傾向通り、得点3に度数が集中している。両端の1と5はそれ度数が多くないので得点1の「特に不足」と2の「不足」を合計したものを「不足」、得点4の「比較的よい」と5の「特に優れている」を「充足」と再カテゴライズし、得点3はそのまま「まあまあ」として、評点段階を5段階から3段階に変換し、それぞれの項目における得点分布を棒グラフで表わし、さらに項目順序も「不足」の度合いの高いもの順に並べ変えたものが、図1である。グラフ上の数字は、パーセントで表わしている。各項目のパーセントは、無回答のものを載せてないため、必ずしも全体で100パーセントになっていない。

調査の領域として設定した4領域それぞれについて、「不足」のパーセントが35%以上、つまり、3人に1人はその項目について力量が不足していると意識されているものをパーセントの高いもの順に列举してみると表-1のようになる。

不足のパーセントが35%以上の項目は、表-1のように、「指導案を作成する力」および「授業を実施する力」の二領域において現われ、授業実施後の「自分の授業を自己評価する力」や「他人の授業を観察・分析する力」の領域においては、15.2%が「不足」の度合の最高である。

同じ「不足」のパーセントを示していても、「充足」のパーセントの高いものと低いものでは、その項目の評価は異なってくると考えられる。そこで、不足・充足関係を折れ線グラフで示したものが図-5から図-8である。項目の配列は、図-1と同様、不足の高いもの順である。

＜表－1＞ 実習担当教師の3人に1人（35%以上）が、「不足」だと意識している項目

順位	領 域 ・ 項 目	「不足」の%
	＜指導案を作成する力＞の領域	
1	授業の山場（主要発問）を設定する力	5 2.8
2	子どもの応答・反応を予測する力	4 4.1
3	単元の目標を構造化し、本時の目標をそのなかに位置づける力	4 2.7
4	学習形態（一斉・小集団・個別）を多様に組織する力	4 1.2
5	発問・説明・指示・助言など教師の働きかけを計画する力	3 9.1
6	学習規律（話し方・聞き方・子どもどうしの援助のし方）の指導を考慮する力	3 7.6
7	目標の設定において子供の実態（到達水準・興味・関心など）を配慮する力	3 7.0
	＜授業を実施する力＞の領域	
1	予期しない応答へ柔軟に対処する力	5 2.2
2	授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力	5 1.5
3	子どものつぶやきを拾う力	4 4.2
4	ノートのとり方、まとめ方に対して指示する力	4 2.8
5	子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力	3 9.9
6	子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力	3 8.4
7	子どもを評価しながら指名する力	3 7.0
8	教室環境（照明、換気など）を配慮する力	3 7.0
9	本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力	3 5.5

図-1 指導案の作成

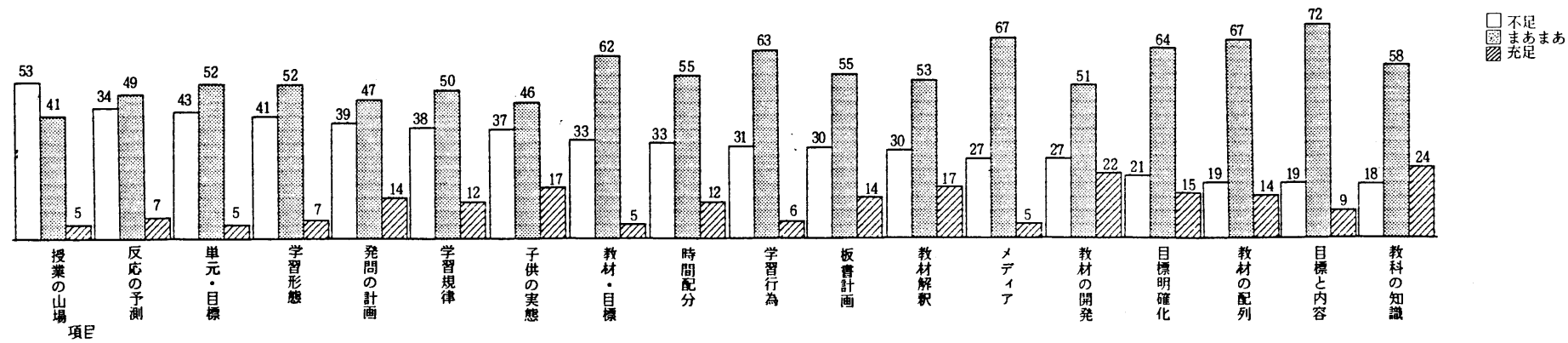


図-2 授業の実施過程

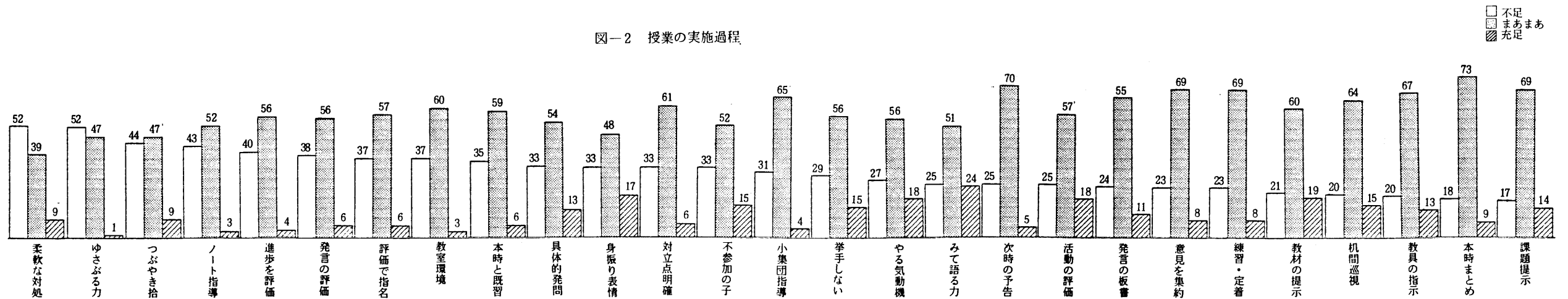


図-3 自己評価

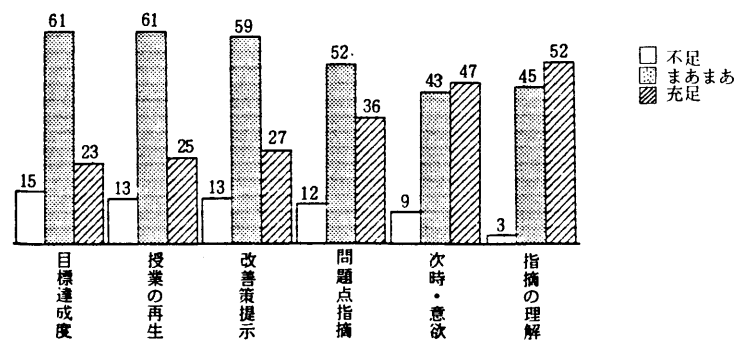
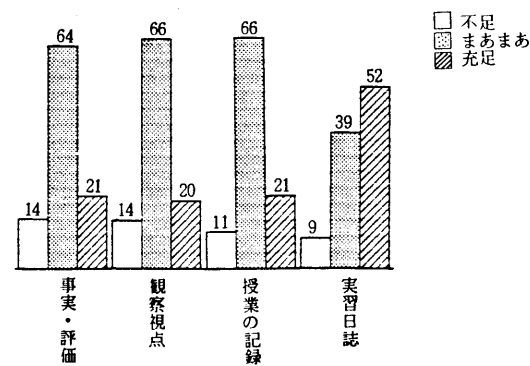
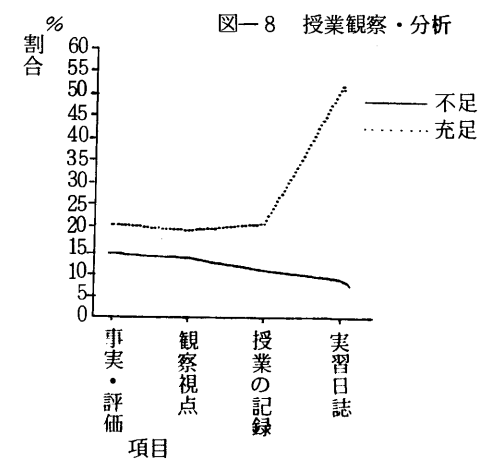
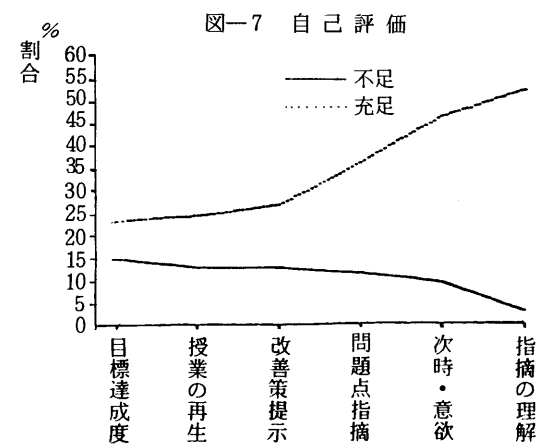
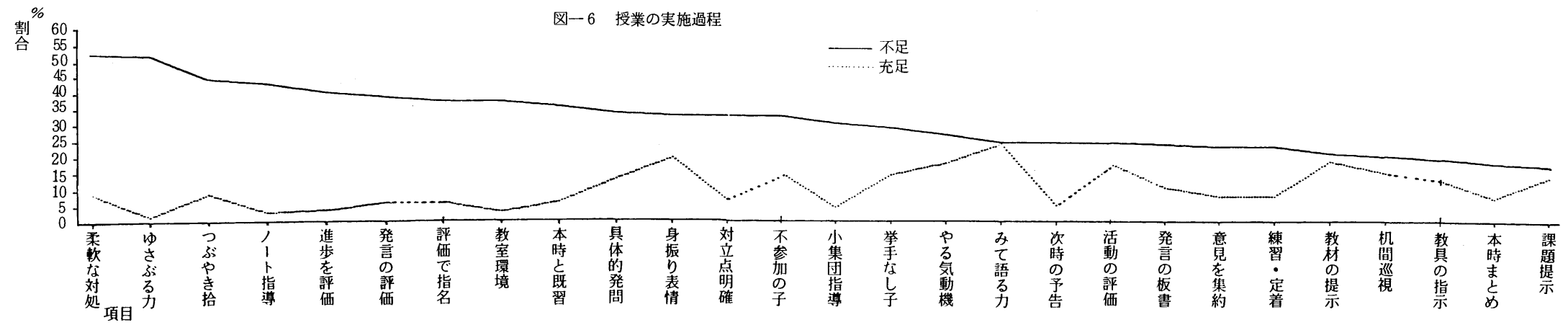
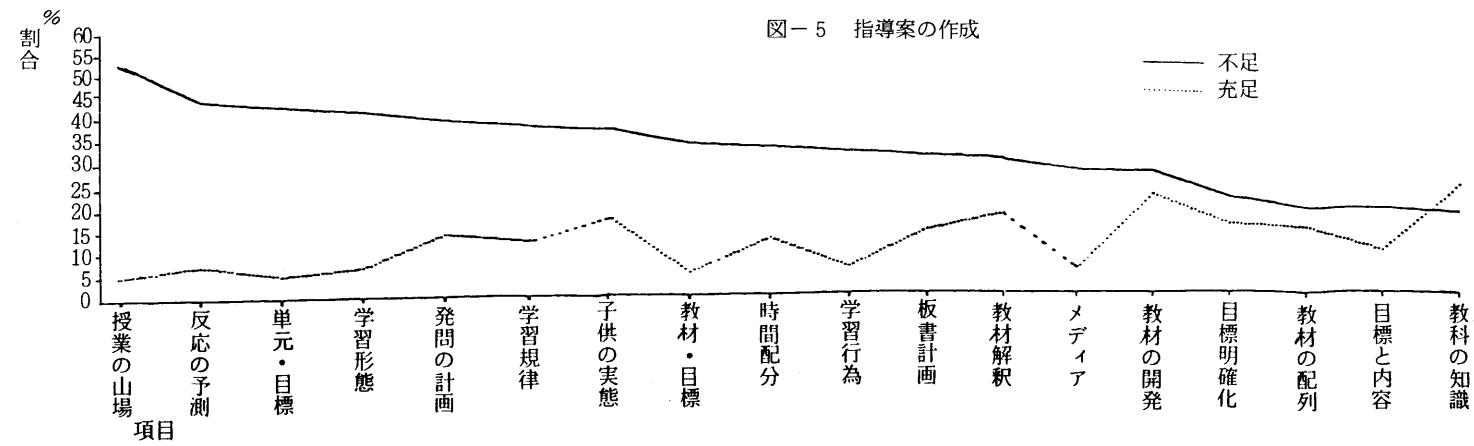


図-4 授業観察・分析





図－５から図－８の折れ線グラフから明らかなように、「自分の授業を自己評価する力」や「他人の授業を観察・分析する力」の領域においては、充足が不足を上廻るすべての項目において上廻っていることがわかる。それに対して「指導案を作成する力」や「授業を実施する力」の領域においては、全体に不足が充足を上廻っており、充足が不足を上廻っているのは、指導案を作成する力における「教科の知識」すなわち「教科の専門的知識の豊かさ」のみである。

またこの折れ線グラフから、不足と充足の幅が大きいほどその項目の評価に一定の傾向が認められ、両者が接近しているほどその項目の評価が分かれているといえよう。たとえば「授業を実施する力」の領域での「みて語る力」つまり「子どもを見て語りかける力」と「次時の予告」つまり「本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力」とは、ともに不足が24.6%であるが、充足が「みて語る力」の方は23.9%とグラフが接近しており、その評価が両面にわたっているが、「次時の予告」は、充足5.1%であり、その項目については、やや力不足だという評価におちつく傾向にあると考えられる。

## (2) 自由記述による調査

自由記述の調査の整理は、それぞれの領域における「不足」「充足」の意見や指摘を、いくつかのカテゴリーにまとめてみた。不足の意見数、充足の意見数のどちらかが3人以上あるものを不足の多い順にならべたものが表2である。

表－2 B票 (自由記述) の主要項目

1. 指導案を作成する力	不足(－)	充足(+)
・ 児童の実態把握	27	7
・ 授業のねらいを設定する力	18	－
・ 指導案の形式(各欄に入れるべきもの)	7	11
・ 教師用指導書に頼りすぎる	7	－
・ 教材を分析する力	7	4
・ 単元全体を見通す力	6	－
・ 指導案とは何かの理解	4	－
・ 形式にとらわれすぎる	4	7
・ 細かな計画・配慮に欠ける	4	2
・ 他の学年、教科、単元とのかかわり	3	－
・ 指導書の内容の理解	3	3
・ 内容をもりこみすぎる	3	－
・ 授業全体の流れのイメージ	3	－
・ 展開を構想する力	3	－
・ 授業構成が観念的	3	－
・ 目標と評価の関連づけ	3	－
・ 指導内容についてよく研究している	2	3
・ 3年としては立派である	－	5

2. 授業を実施する力	不足（－）	充足（＋）
・教材研究・準備の不足	1 5	4
・発問する力	1 3	5
・児童理解	1 0	8
・予想外の反応に対処する力	9	5
・指導案へのこだわり	9	－
・授業のポイント・ねらいをおさえる力	8	－
・平板な授業（一問一答式）	8	－
・教師中心の授業	6	－
・声が小さい	6	－
・指導法の工夫	6	－
・話し合いの焦点がずれる	6	－
・話し方・言葉使い	5	5
・時間配分	5	－
・教師のでかた	4	－
・子どもと接する力	4	－
・内容の深まり	4	－
・授業に臨む態度・意欲の欠如	3	9
・資料が生かせない	3	3
・板書する力	3	6
・考えさせる時間	3	－
・全員を掌握する力	3	1
・子どもの学習活動の組織	－	3
・教具の工夫	－	5
・生徒をひきつける	2	6

3. 自分の授業を自己評価する力	不足（－）	充足（＋）
・次時への改善に欠ける	1 4	2 0
・評価の観点を設定する力	1 0	6
・主観的で客観性に欠ける	4	6
・子どもがみえていない	4	3
・表面的な評価	3	5
・自己に厳しい	1	3
・指摘されれば認識できる	－	3
・発問に着目	－	5
・的確に（きちんと）評価	－	6
・謙虚に反省	－	7



4. 他人の授業を観察・分析する力	不足（－）	充足（＋）
・表面的なとらえかた	7	3
・厳しい相互批判ができない	7	－
・発問と児童の反応を観察・分析する力	7	7
・目標・内容・ねらいにふれて評価する力	6	－
・たんなる批判	5	2
・自分ならどうするかを提示できない	4	5
・協議会で発言しない	3	1
・子どもの思考の流れに即してみる力	3	4
・観点をもって観察する力	3	5
・良い点を吸収しようとする	2	3
・自分の授業へ役立てようとする	－	3

それぞれの領域において特徴的なことは、まず第1に、「指導案を作成する力」の領域においては、「児童の実態把握」および「授業のねらいを設定する力」の2項目に関する意見がきわめて多いことである。また、全体として「不足」の意見が「充足」よりめだっている。このことは、項目設定による調査においても全体として「不足」のパーセントが「充足」を上廻り、その1位と2位が「授業の山場（主要発問）を設定する力」と「子どもの応答・反応を予測する力」であったことと同じような傾向を示していると考えられる。

次に「授業を実施する力」の領域において「教材研究・準備の不足」に関する意見が一番多かったが、この項目がこの領域に位置づけてよいかどうかという問題が生じるが、このことは、われわれの設定した4領域そのものの検討と合わせて今後の課題としたい。またこの領域においても全体として「不足」意見が「充足」を上廻っているが、「児童理解」については、全体で18の意見があり教師の意識において関心度の高い着眼点であるが、その評価については、10対8と意見の分かれている項目といえよう。

第3に「自分の授業を自己評価する力」の領域において特徴的なことは、ここでは全体として「充足」の意見数が「不足」を上廻っていることである。このことは、項目設定による調査の「充足・不足関係」の折れ線グラフ（図－5から図－8）で示される傾向とほぼ共通していると考えられる。

最後に「他人の授業を観察・分析する力」の領域においては、われわれの設定項目による調査で設定した項目数（4）の約3倍以上（意見が1つのも含めて13）のカテゴリーが指摘された。それらを少し検討し、重要と思われるものは、4年次学生の調査項目として採用した。その点については次節および5.4年次学生の力量調査の結果概要を参照されたい。

### (3) 設定項目の検討

この3年次学生の力量に対する意識調査は、われわれの研究の最初の取り組みである。したがってこの調査の目的の1つとして、われわれの設定した項目が、現場で実際に教育実習生を担当している教師の意識や着眼点からみて、どの程度妥当しているか、どの点でわれわれの設定した仮説枠と共通しており、どこで相違しているか等についての検討することが課題となる。そのた

め、3年次については、項目設定による調査と自由記述による調査を同時平行的に行なったのである。ここでは、先に述べたそれぞれの結果概要を比較してみることで、設定項目の検討の第一歩としたい。

A. 設定した項目のなかで自由記述においては出てこなかったもの

われわれは、4つの領域55の項目を設定した。それらの項目のなかで、自由記述において関連した意見（「充足」「不足」どちらかにおいても）が見られなかったものを、それぞれの領域ごとに示したものが表6である。

＜表6＞ 自由記述で出てこなかった設定項目

項	目
＜指導案を作成する力＞	
目標と内容の関連をとらえる力	
授業展開の時間配分を適切にする力	
学習形態（一斉・小集団・個別）を多様に組織する力	
学習行為（認識・練習・実験など）を多様に組織する力	
教授メディアを選択し配列する力	
学習規律（話し方・聞き方・子どもどうしの援助の仕方）の指導を考慮する力	
板書を計画する力	
＜授業を実施する力＞	
本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力	
授業に参加しようとしないう子どもに働きかける力	
小集団を動かす力	
子どもを評価しながら指名する力	
子どものつぶやきを拾う力	
授業の山場へ向けて子どもをゆさぶる力	
教材・教具のあつかい方を指示する力	
練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示・助言する力	
1時間を通しての子ども達の活動（がんばり・よかった点など）を評価し、子どもと共有する力	
教室環境（照明・換気など）を配慮する力	
＜自分の授業を自己評価する力＞	
実施した授業を具体的に再生する力	
目標をどの程度達成したかを認識・評価する力	
＜他人の授業を観察・分析する力＞	
実習日誌をきちんと書く力	

われわれ設定項目は、一応、一般的な授業を想定し、それを準備し、実施し、評価するという一連の教師の教授行為を支える実践的力量をランダムに設定したものである。したがってそれらは、ある程度理想化された授業実践力＝教授スキルの項目系列であり、必ずしも教育実習生にとって重点的に要請されるものとは限らない。そこから現場で直接実習生を担当する教師の意識とのズレも当然生じるのである。その意味で、表6で示された一連の項目は、今後の検討課題となるだろう。

#### B. 設定項目以外に自由記述において出てきた主要項目

自由記述による調査の結果概要は、すでに表2を中心にみたとおりである。多様な意見をいくつかのカテゴリーでまとめ、3人以上の意見を主要なものとしてみた。そうしたカテゴリーのなかにわれわれが設定した項目には出てこなかったものが存在する。それらを領域ごとにまとめたものが表7である。

＜表7＞ 設定項目以外に自由記述で出てきた主要項目

項	目
＜指導案を作成する力＞の領域	
①	指導案の形式（各欄に入れるべきもの）
②	教師用指導書に頼りすぎる
③	指導案とは何かの理解
④	形式にとらわれすぎる
⑤	細かな計画・配慮に欠ける
⑥	他の学年、教科、単元とのかかわり
⑦	指導書の内容の理解
⑧	内容をもりこみすぎる
⑨	授業構成が観念的
⑩	目標と評価の関連づけ
⑪	指導内容についてよく研究している
⑫	3年としては立派である
＜授業を実施する力＞の領域	
①	教材研究・準備の不足
②	指導案へのこだわり
③	平板な授業（一問一答式）
④	教師中心の授業
⑤	声が小さい
⑥	指導法の工夫
⑦	時間配分
⑧	教師のでかた
⑨	子どもと接する力
⑩	内容の深まり
⑪	授業に臨む態度・意欲の欠如
⑫	考えさせる力

＜自分の授業を自己評価する力＞

- ③ 評価の観点を設定する力
- ⑥ 主観的で客観性に欠ける
- ⑦ 子どもがみえていない
- ⑧ 表面的な評価
- ⑨ 自己に厳しい
- ⑩ 発問に着目
- ⑪ 的確に（きちんと）評価
- ⑫ 謙虚に反省

＜他人の授業を観察・分析する力＞

- ③ 表面的なとらえ方
- ⑥ 厳しい相互評価ができない
- ⑦ 発問と児童の反応を観察・分析する力
- ⑧ 目標・内容・ねらいにふれて評価する力
- ⑨ たんなる批判
- ⑩ 自分ならどうするかを提示できない
- ⑪ 協議会で発言しない
- ⑫ 子どもの思考の流れに即してみる力
- ⑬ 良い点を吸収しようとする
- ⑭ 自分の授業へ役立てようとする

「指導案を作成する力」の領域においては、指導案そのものに対する理解やその形式についての着眼（③⑥⑧）が特徴的である。また教師用指導書との関連（⑥⑩）も、われわれの設定項目には直接でてこなかったカテゴリーである。さらに目標と評価の関連（⑭）や他の学年、教科、単元とのかかわり（⑩）などわれわれが見落としていた観点も指摘されている。その他については、われわれの設定項目とどこかでつながっていると思われるが、表現のレベルやカテゴリーが違うので一応列举しておいた。この点については、自由記述による調査結果のいっそう詳しい分析が必要であるが、このことは以下の３領域においてもあてはまる。

次に「授業を実施する力」の領域では、授業過程全般にわたるレベルでの評価が多い。たとえば、「平板」「一問一答式」「教師中心」「指導法の工夫」といった意見である。③の「教材研究・準備」は、われわれは「指導案を作成する力」の領域でとらえていたが、この自由記述による調査の方では「授業を実施する力」で出てきたことは、興味深い問題である。⑥の「指導案へのこだわり」と合わせて再検討する価値がありそうである。また「教師のでかた」（⑩）や「子どもと接する力」（⑭）は、われわれの設定項目より一歩一般性が高いカテゴリーとも考えられるが、⑧の「教師中心の授業」と合わせて考えれば、実習生が子どもと応答し合うことの少ない状況を実習生担当教師が指摘しているともとれそうである。そうだとすればわれわれの設定項目が具体的でありすぎることが、かえって実習生の実情を具体的にとらえる尺度として不適切であるとも考えられる。そうした点については、現場教師へのインタビューによる調査等で今後補っていくことも必要であろう。

最後に「自分の授業を自己評価する力」および「他人の授業を観察・分析する力」の領域では、それぞれにおいて授業評価の具体的観点が指摘されている。たとえば「発問」「児童の反応」「子どもの思考の流れ」などである。またそうした具体的な視点や観点そのものをたて、評価や分析をより客観性の高いものにしていく必要性を述べた意見も多い。たとえば「自分の授業を自己評価する力」の①④⑧や「他人の授業を観察・分析する力」の②③などである。さらに、この2つの領域において特徴的なことは、授業後の反省会や協議会における場面を想像させる意見である。それらは「自己に厳しい」とか「謙虚に反省」あるいは「厳しい相互評価」といった実習生の態度面にかかわるものが多いが、「協議会で発言しない」という指摘は授業そのものを実践する力＝教授スキルとは少し異なるものであるが、実習生が自己の力量を高めていくうえで不可欠の条件のようでもあり、それらをどう位置づけていくか、これも今後の課題である。

## 5. 4年次学生の力量調査の結果概要

調査の方法のところすでに述べたように、4年次学生に対する実習担任教師の意識については、3年次学生の結果をふまえて、調査項目を設定した。3年次においては、項目を設定した調査と、自由記述による調査を実施し、両者の比較検討を行った。その結果については3年次調査の概要で述べたとおりである。

この方法により、自由記述方式において指摘されたが、項目設定による調査にはみられなかった内容を、4年次学生の実習担任教師の調査においては新たに付け加えることにした。それらは、各領域において次の項目である。

### ＜指導案を作成する力＞

- ・指導案の形式に即して書く力
- ・教師用指導書を理解し活用する力
- ・他の学年、教科、単元と関係づけて本時を位置づける力
- ・本時の目標に即して授業評価の視点を設定する力

### ＜授業を実施する力＞

- ・時間配分を考慮する力
- ・授業に意欲的・積極的に臨む力

### ＜自分の授業を自己評価する力＞

- ・主観的ではなく、客観的に評価する力
- ・子どもの動きを再生し、分析する力

### ＜他人の授業を観察・分析する力＞

- ・自分ならどうするかを提示する力
- ・観察・分析したことを意欲的に自分の授業に役立てようとする力

これらの項目を新たに追加し、4年次学生力量の調査項目は、指導案を作成する力においては22項目、授業を実施する力においては29項目、自分の授業を自己評価する力においては8項目、他人の授業を観察・分析する力においては6項目、の合計65項目により構成されることとなった。

以下、各領域ごとに結果の概要を述べることにする。

#### (1) 指導案を作成する力

指導案の作成に関わる22項目の充足・不足関係を図示したのが、図－9である。3年次の調査においても指摘したように、評定尺度においては、中間の評定、例えば5段階評定尺度であれば中間の3の評定、を設定するとどうしてもそこに評定が集中する傾向にある。今回は、「まあまあであった」がそれにあたる。そこで、まず、この中間の評定を考慮せずに、充足か不足かの観点から、各項目への反応を検討してみよう。

まず、4年次学生が各項目について、実習担任教師からみてどの程度力がついてるとみなされているか、それとも力不足であるとみなされているかを調べてみる。3年次においては、不足の割合が35パーセント以上の項目をとり出して検討したが、4年次では、そのように高い不足を示す項目は、授業を実施する力の領域での「予期しない応答へ柔軟に対処する力」「授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力」だけであり、充足の割合が比較的高い項目もあり単に不足の率だけで検討できないので、次のような方法をとってみた。充足と不足の関係を比較してみると、反応のパターン

図-9 指導案の作成

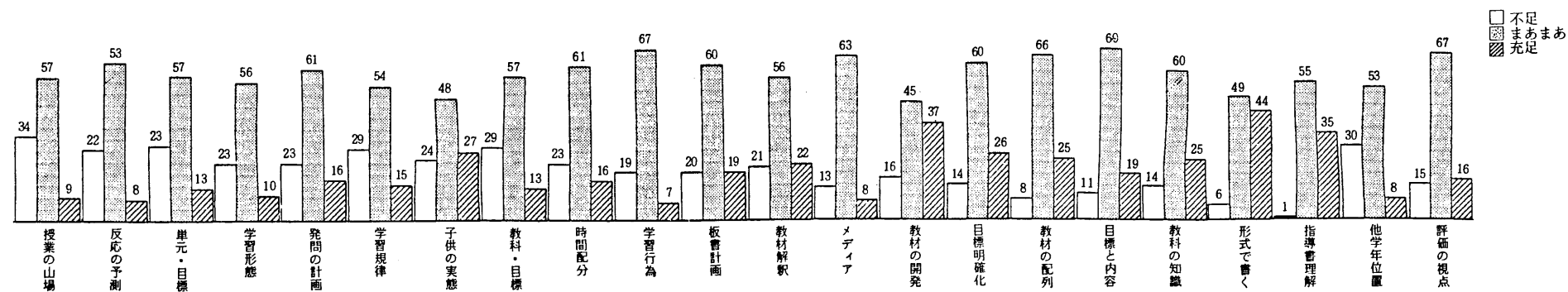


図-10 授業の実施過程

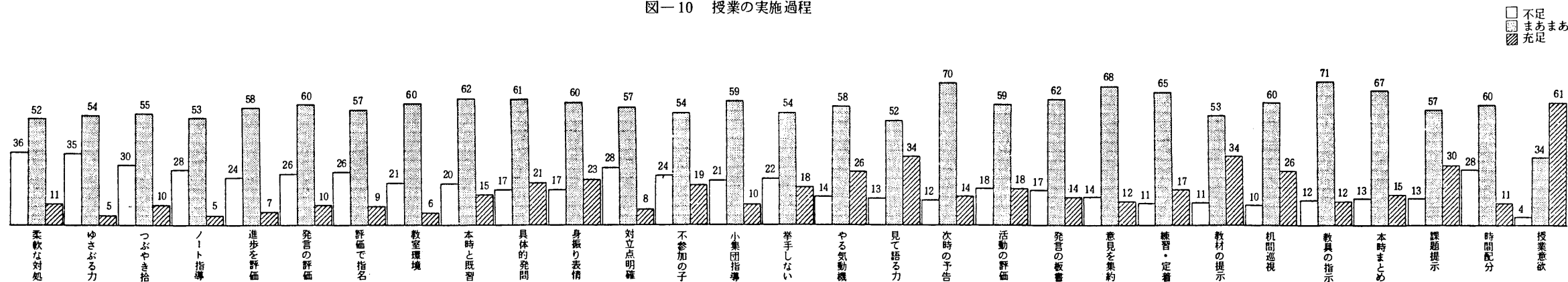


図-11 自己評価

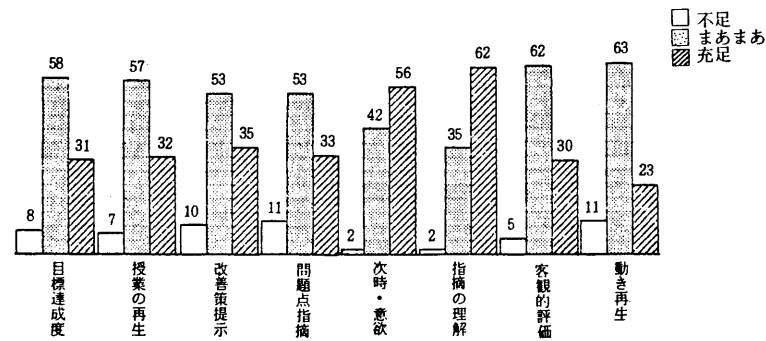
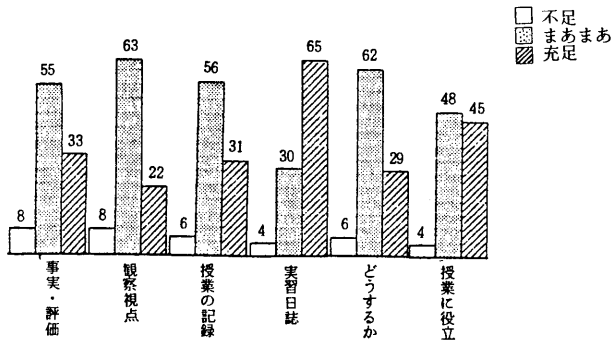


図-12 授業観察・分析



は3つになる。1つは充足が不足を上回るもの、もう1つは不足が充足を上回るもの、そして充足と不足が相半ばするものである。これらを、とりあえずそれぞれ、「充足型」「不足型」「中間型」と名付けておくことにする。いずれの型においても充足、不足はあるわけだが、特に不足型は不足の率が高いことから、もし、これらの力量の必要性が等しいとすれば、この不足型になる項目は、4年次における重点項目と考えてよいだろう。

まず、不足型についてみてみよう。

不足が充足を上回る項目は、22項目中11項目であり、ちょうど半数の項目にあたる。これらの項目を不足率が高くかつ充足率との間に差が大きいものの順に次に示す。

- 1.「授業の山場を設定する力」
- 2.「他の学年、教科、単元と関係づけて本時を位置づける力」
- 3.「子どもの応答、反応を予測する力」
- 4.「教科の目標をみ通した上で、本時の目標を位置づける力」
- 5.「学習規律（話し方・聞き方・子どもどうしの援助の仕方）の指導を考慮する力」
- 6.「学習形態（一斉・小集団・個別）を多様に組織する力」
- 7.「単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力」
- 8.「発問・説明・指示・助言など教師の働きかけを計画する力」
- 9.「授業展開の時間配分を適切に計画する力」
- 10.「学習行為（認識・練習・実験など）を多様に組織する力」
- 11.「教授メディアを選択し配列する力」

まずこれらの項目は、本時を教科や学年、単元などとの関係で位置づけることがらと、本時そのものに関わることがらに分かれる。まず、前者については、「他の学年、教科、単元と関係づけて本時を位置づける力」、「教科の目標をみ通した上で、本時の目標を位置づける力」、「単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力」が指摘されている。教育実習においては、学生の、授業を見・考える視点はどうしても目の前に展開される授業や、明日担当するその授業のみに集中し勝ちである。限られた日時のなかで実習が行われるという制約上、学生の視点が本時中心になるのはいたしかたのないところである。したがって、こうした点に学生の力量が不足していることは予想されたことではあるが、本時を全体的視野のなかで位置づける力量を問うために設定した全項目においてこうした指摘がなされたことはやはり注目しなくてはならない。特に、「他の学年、教科、単元と関係づけて本時を位置づける力」については、その力が不足としている教師は30%と他に比べて最も高いが、この項目は、3年次の自由記述において指摘されたものであり、教育実習で指導にあたっている教師は、とりわけこれらの力が学生に不十分であるとみなしていると考えられる。その意味でも、これらの力の育成はこれからの課題の1つといえよう。

次に、本時の展開を計画する上で不足とされる項目についてみてみよう。

不足が充足を最も上回るのは、「授業の山場を設定する力」である。この力が4年次学生において不足するとみなしている実習担任教師は34%であり、実習担任教師のうち3人に1人がこの力が不足していると指摘していることになる。学生の授業は一般に盛り上がりの少ない、平板なものとなりやすく、授業後の反省会などにおいてもよく指摘されるところである。それでも8%の担任が4年次学生にはこれらの力は比較的ついているとみなしている。この次が「子どもの応答、反応を予



測する力」であり、これを不足とする教師は28%で、この力があるとみなしている教師は8%となっている。

子どもの応答・反応を予測するというのは、教材をどのように配列するかなどよりもいわゆる教師の経験が反映されるといわれており、教育実習以外に教職経験のない学生にとって最も苦手とするところであると思われる。

その他、「学習形態（一斉・小集団・個別）を多様に組織する力」「学習行為（認識・練習・実験など）を多様に組織する力」「教授メディアを選択し配列する力」など、本時の展開において中心となる授業形態・学習形態に関わる要因があげられる。これらの要因は授業設計の骨格をなすものであり、広く教授メディアに属する要因である。これら教授メディア要因を授業の展開において弾力的に活性化させるのが「発問・説明・指示・助言」であり、これらの力も授業反省会などでは、検討される代表的事項である。指導案の作成段階において、学生にこれらの力が不足していることがやはり指摘されているのである。こうしたことは、本時展開において動員した各要因を時間内に配分する計画力の不足をもたらす結果ともなっていることがわかる。

次に充足型についてみてみよう。

充足が不足を上回るのは22の項目中7項目で充足率が高く、不足を上回る割合の高い項目を順にあげると次のようである。

- 1.「指導案の形式に即して書く力」
- 2.「教師用指導書を理解し、活用する力」
- 3.「教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備、開発する力」
- 4.「本時の目標を具体的に明確化する力」
- 5.「教材・教具・資料の活用順序を計画する力」
- 6.「目標と内容の関連をとらえる力」
- 7.「教科の専門的知識の豊かさ」

これらの項目の内、充足率が高いのは「指導案の形式に即して書く力」で、44%の教師が指導案の形式にそって書く力が4年次学生にはあるとみなしている。その次に充足が高いのは、「教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備、開発する力」の37%であり、「教師用指導書を理解し、活用する力」（35%）がこれに続いている。「教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備、開発する力」が「教師用指導書を理解し、活用する力」よりもわずか2%高いが、これらの力が不足とみている率は、前者が16%あるのに対して後者はわずか1%であり、充足と不足との差をみるならば「教師用指導書を理解し、活用する力」のほうが実質的な充足率が高いものといえよう。

以上の3項目が比較的充足率の高いものである。いずれにしても指導案の書き方や教師用指導書の利用の仕方は、授業計画の初歩的事項であるから、4年次の実習終了までにはこうした力量はもう少し身につけていることが望ましい。

「本時の目標を具体的に明確化する力」と「教科の専門的知識の豊かさ」はともに充足とする教師は25%であり、4人に1人の教師が4年次学生はこうした力についていると評価していることになる。これらに見られるように、教育実習を担当した教師は、4年次学生が指導案を書く段階において、「教科の知識は豊かなほうで、指導書の理解もよく、本時の目標を明確に、教材・教具を開

発し、それらを適切に配列し、これがある形式にそった形で指導案に書き表すことができる」とみているように思われる。

中間型について

充足と不足がほぼ同じ程度の項目には次のようなものがある。

- ・「目標の設定において学級の子どもの実態（到達水準、興味・関心など）を配慮する力」
- ・「主体的・個性的に教材解釈、分析する力」
- ・「板書を計画する力」
- ・「本時の目標に即して授業評価の視点を設定する力」

これらの項目は、充足、不足共に20％台であり、どちらも決して低い割合ではない。教師によって充足とみなす人と不足とみなす人とが同程度であり、4年次学生の力がどちらであるかの明確な傾向性が認められない項目である。これらは、3年次学生との比較において再度検討してみたい。

以上、指導案の作成段階での4年次学生の力量についてその概要を述べた。次に、授業の実施過程の項目を検討してみよう。

## (2) 授業を実施する力

作成した指導案に基づいて授業を実施する過程で要求されると思われる力量について29項目を設定した。これらの項目についてやはり不足型、充足型、中間型にわけてみよう。

不足型について。

設定した27項目のうち不足が充足を上回るのは、次の12項目である。不足率が高く、充足との差が大きい順に並べてみる。（ ）内は不足の割合である。

- 1.「予期しない応答へ柔軟に対処する力」（36％）
- 2.「授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力」（35％）
- 3.「子どものつぶやきを拾う力」（30％）
- 4.「子ども達の意見の相違点、対立点を明確にする力」（28％）
- 5.「時間配分を考慮する力」（28％）
- 6.「ノートのとり方、まとめ方に対して指示する力」（28％）
- 7.「子どもを評価しながら指名する力」（26％）
- 8.「子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力」（26％）
- 9.「子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力」（24％）
- 10.「小集団を動かす力」（21％）
- 11.「教室環境（照明・換気など）を配慮する力」（21％）
- 12.「本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力」（20％）

見てわかるように、「予期しない応答へ柔軟に対処する力」、「授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力」はそれぞれ35％、36％の教師が不足ととらえており、不足とする項目のなかでも最も高いものである。この項目や「時間配分を考慮する力」、「小集団を動かす力」は、指導案の作成においても不足型であった項目であり、授業の設計である指導案の作成においてこの力量がたりないことが、授業の実施過程においてもやはり力不足となって現われたものと思われる。また、「予期しない応答へ柔軟に対処する力」に代表されるように、授業の過程において刻々に変化する事象を評価しながら授業をすすめる力は、ほとんど不足となっていることがわかる。子どもの動きをどの

ようにとらえてそれにどのように対処していくかは、授業の実施過程において教師が最も力を発揮するところである。授業の出来不出来のかなりの部分はこの力にかかっているといってもよいであろう。4年次の学生もやはりこうした力はまだ不足していることがみごとに指摘されている。このほか、ノート指導などの力も不足していることがわかる。

#### 充足型について

充足が不足を上回る充足型の項目は、次の8項目である。

- 1.「授業に意欲的・積極的に臨む力(態度)」(61%)
- 2.「子どもを見て語りかける力」(34%)
- 3.「子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力」(34%)
- 4.「本時の課題を明確に提示する力」(30%)
- 5.「机間巡視において指示、助言、評価する力」(26%)
- 6.「子どものやる気を引き出し、学習へ動機づける力」(26%)
- 7.「身ぶりや表情をもって、話す力」(34%)
- 8.「練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示助言する力」(17%)

他の項目に比べて充足率がぬきんで高いのは、「授業に意欲的・積極的に臨む力(態度)」である。これは力というよりも意欲・態度であり、実習での授業にたいする学生の取り組む姿勢とでもいふべきことがらである。この項目は4年次学生の調査で導入されたのであるが、少なくとも6割合の実習担任教師は、4年次学生が授業に意欲的・積極的に取り組んでいると認めていることがわかる。その次は34%の「子どもを見て語りかける力」、「子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力」である。学生は子どもを見て話すことはなかなか難しいらしい。実習の授業においても上をみたり、横を見たりあるいは黒板をみたままであったりで、子どもに向かって、子どもを見て話かけることが少ない。しかし、4年次にもなると子どもを見て語りかけることがかなりできるようになり、身ぶりや表情をもって子ども達に話かけることができるようになる。そして、課題を明示することや教材を明示する力がついてきたと認められてきている。机間巡視、動機づけなどの力も26%の教師が支持しており、17%とそれほど高いとはいえないが、学習したことを定着させることを計画に入れ、実施する力もこのように支持されている。

#### 中間型

不足とも充足ともつかない中間的項目は次の8項目である。

- ・「子どもにわかるように、具体的に、問いかける力」
- ・「発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力」
- ・「本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力」
- ・「1時間を通しての子ども達の活動(がんばり・よかった点など)を評価し子どもと共有する力」
- ・「個々の発言を整理し、板書する力」
- ・「子ども達の意見を集約する力」
- ・「教材・教具のあつかい方を指示する力」
- ・「本時で学習した内容を整理し明確に説明する力」

「子どもにわかるように、具体的に、問いかける力」と「発言・挙手しない子どもを配慮し対処

する力」は充足と不足がそれぞれ20%前後で教師によって支持する割合が比較的多いが、その他の項目は、充足も不足も10%台であり、「まあまあ」とする評定が多く、学生の力量の弁別がそれほど明確ではない。

以上授業の実施過程についてその概要をみてきたが、4年次においてもかなりの項目が不足型となっておりこれらの力量の形成については、教育現場でなされることとなるが、不足→中間→充足の形成過程を考えると4年次学生においては、不足型の力量に力を入れ、中間型への移行を促進し、中間型は充足型に移行するよう促進されることが望ましい。その意味で、不足型は、特に4年次学生における授業過程での重点項目と考えてよいかも知れない。

### (3) 自分の授業を自己評価する力

図をみてわかるように、授業後の自己評価に関する項目はいずれも充足が不足を上回っており不足の割合も10%以下であり、全体としても授業後の自己評価をする力はかなりあるとみなされよう。なかでも特に高いのは、「自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力」で、実習担任教師の62%がこの力の充足を支持している。最近の学生は素直な学生が多いという声をきくが、ここには、授業後に他人からの指摘を素直に聞き入れて、次回の授業へ意欲的にとりくもうとするまじめで、素直な学生の姿をうかがい知ることができる。

### (4) 他人の授業を観察・分析する力

授業の観察や授業の分析については、図に見られるように、どの項目も充足が不足を大きく上回っている。いずれの項目も不足は10%以下であり、これらの力が4年次学生に不足しているとみなしている教師はわずかである。実習日誌については、65%の教師が実習日誌をきちんとかくことができるかとみている。他人の授業を観察し、分析したことを意欲的に自分の授業に役立てようとする姿勢も見られ、観察の視点を持ち、授業を記録し、具体的な事実に基づいて授業を評価している学生のすがたがある。

以上4年次学生を担当した教師の目からみた学生の力量について、充足と不足との比較において、各項目がどのようなかをみてきた。充足と不足の関係でみれば、不足が多い不足型は「指導案の作成」において設定した項目の50%を占め、充足は32%であった。「授業実施の過程」では、設定した項目の44%が不足型であり、充足型は30%であった。授業後の自己評価と授業観察・分析においては、同項目が充足型であった。こうしたことから、4年次学生においては、特に、指導案の作成である、授業設計での力量不足と、授業実践での力量不足が指摘されており、この領域での力量形成が、教師養成において大きな課題の一つであることがわかる。特に、授業設計力と授業実践力とは相互に深く関わっており、これらの力量の形成には両者の有機的関連を考慮したプログラムが志向されねばならないであろう。また、5段階評定の3段階めの「まあまあである」の評定を意図的に外したが、これを不足というより充足のほうこうである、とみなすならば、指導案の作成、授業の実施過程、授業後の自己評価、授業観察・分析のそれぞれの領域において、いずれの項目も充足が不足をはるかに上回るものであり、4年次学生の力量はそれなりについているともいえそうである。しかし、この中間評定を充足とはいえないが不足とも評定できない力がついているか、よくわかりにくい項目としてとらえているとすれば、殆どの項目において調査結果は中間の評定が最も高い割合であるから、学生の授業に関する力量は、ほとんどがその形成過程で不安定な力量となる。だが、現段階ではこれについてはなんともいえないので、今後の分析で検討してみることとする。

## 6. 3年次学生と4年次学生との力量の比較

教育実習担任教師の目からみて、3年次学生と4年次学生の実習に関わる力量についてどのようなかは、それぞれ4節、5節で述べてきた。概観すると、充足が不足を上回る項目は3年次学生よりも4年次学生にやや多いようであり、3、4年次の間に違いがありそうである。そこで、本節においては各領域ごとにこれを調べることにする。取りあげる項目は3年次、4年次に共通するものであるから、4年次の調査において新たに付け加えた項目ははぶかれる。

方法としては、各項目について、5段階の評定を「不足」「まあまあ」「充足」の3カテゴリーに分け、3年次、4年次の学生についてこれら3つのカテゴリーの間に差があるかをカイ2乗検定した。以下この関係を図で示してみよう。それぞれの図において、表題の右に(\*)のあるものは、5%の危険率で、(\*\*)のあるものは1%の危険率でもって、それぞれ統計的に有意であることを示している。この印のないものは上記の危険率では統計的に有意ではない。

### (1) 指導案を作成する力

「本時の目標を明確にする力」については、図-13にみられるように、「不足」と「まあまあ」では3年次のほうが高いが、充足の割合は3年次の15%に対して4年次が26%であり、不足と充足の関係は3年次と4年次で交差している。この関係は統計的に有意である( $\chi^2=7.214, df=2, P<.05$ )。したがって、4年次学生の「本時の目標を明確にする力」は3年次学生のそれよりもついていると、実習を担当した教師は認識していることがわかる。

「単元の目標を構造化し、本時の目標をそのの中に位置づける力」は、不足が3年次のほうが高く、まあまあと充足は逆に4年次学生のほうが高くなっており、この関係も統計的に有意である、( $\chi^2=9.910, df=2, P<.01$ )。それ故、「単元の目標を構造化し、本時の目標をそのの中に位置づける力」は3年次学生よりも4年次学生になると充実してくることがわかる。このように、3年次においては不足の割合が4年次よりも高いが、4年次になると充足の割合が3年次よりも高くなり、4年次になると3年次より力がついてくると統計的に認められる項目はこの他、次のような項目である。( )内はカイ2乗の値である。

- ・「目標の設定において学級の子どもの実態(到達水準、興味・関心など)を配慮する力」( $\chi^2=8.232, P<.05$ )
- ・「目標と内容の関連をとらえる力」( $\chi^2=9.399, P<.01$ )
- ・「教科内容を典型的に反映している教材、教具、資料準備、開発する力」( $\chi^2=12.029, P<.01$ )
- ・「教材・教具・資料の活用順序を計画する力」( $\chi^2=11.873, P<.01$ )
- ・「発問・説明・指示・助言など教師の働きかけを計画する力」( $\chi^2=11.029, P<.01$ )
- ・「授業の山場を設定する力」( $\chi^2=13.949, P<.01$ )
- ・「子どもの応答・反応を予測する力」( $\chi^2=9.472, P<.01$ )
- ・「教授メディアを選択し成配列する力」( $\chi^2=7.724, P<.05$ )
- ・「板書を計画する力」( $\chi^2=6.604, P<.05$ )

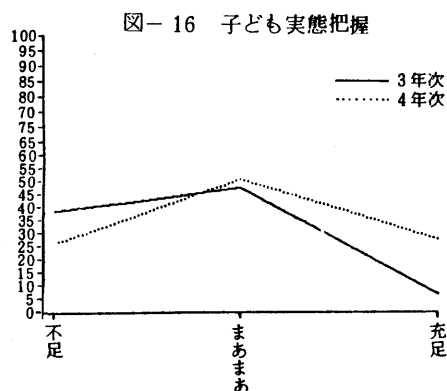
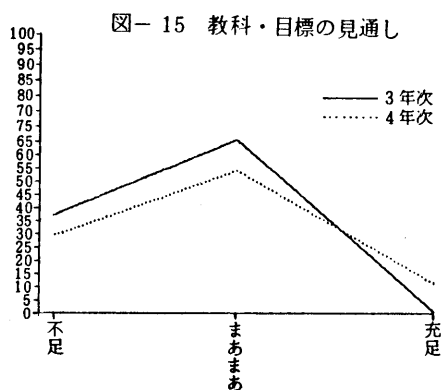
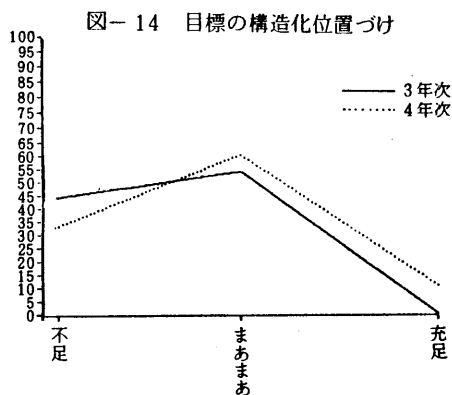
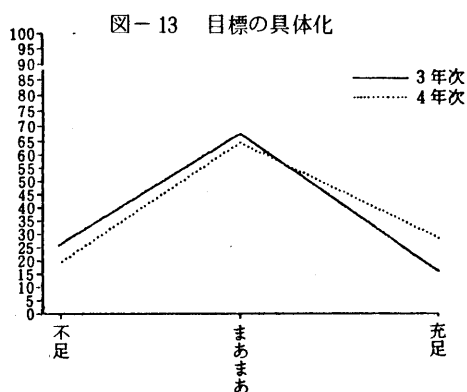
このように指導案の作成において設定した18項目のうち、3年次と4年次に差がみられたのは11項目である。しかし、残りの項目については統計的な差がみられていない。

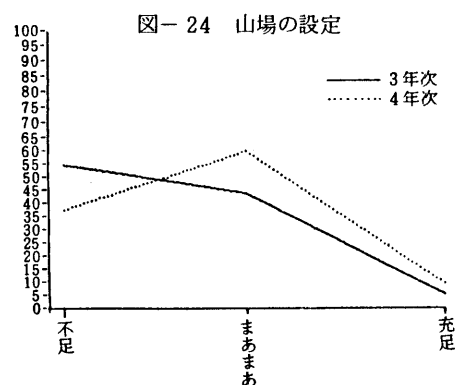
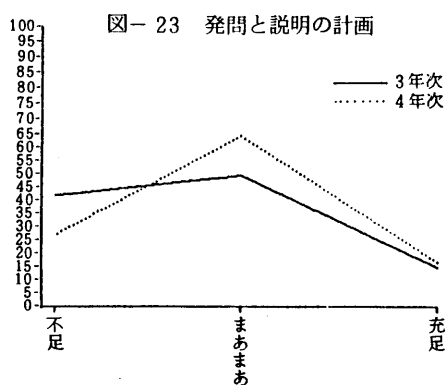
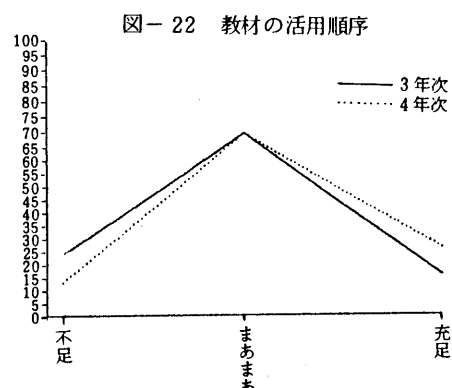
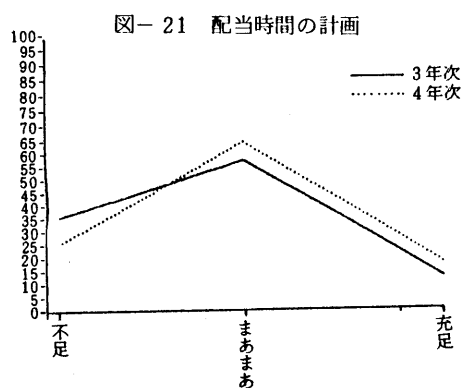
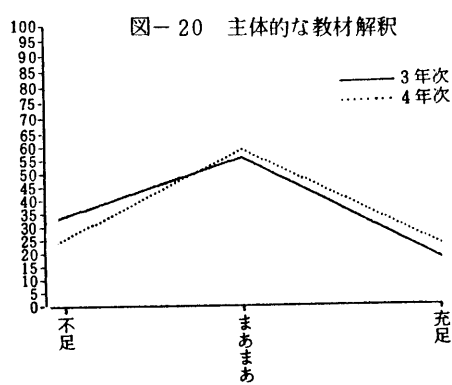
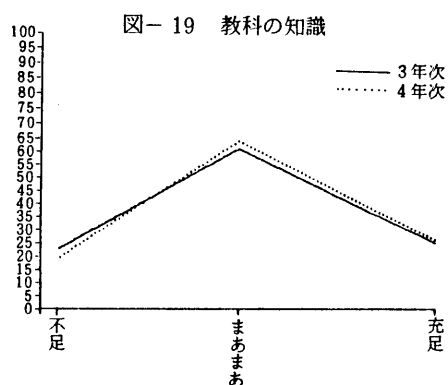
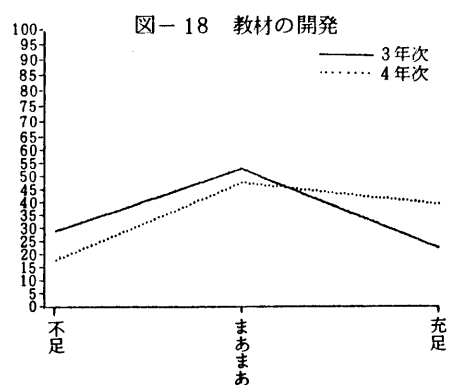
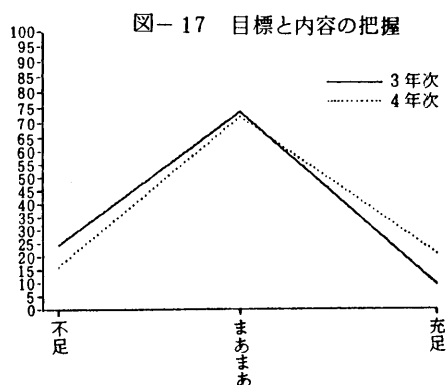
それらは次の項目である。

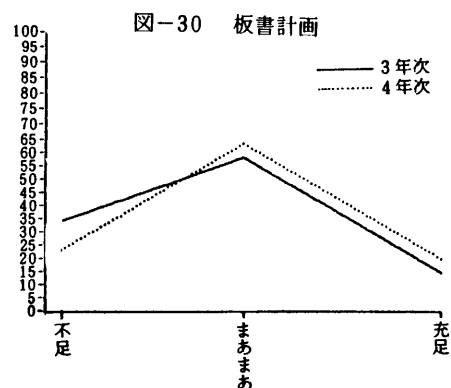
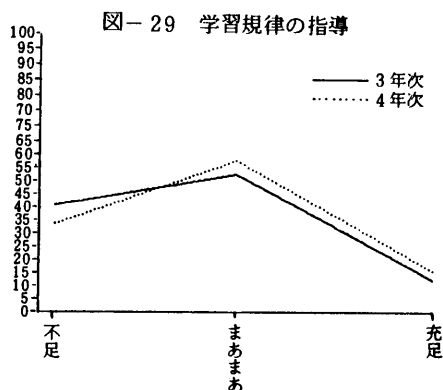
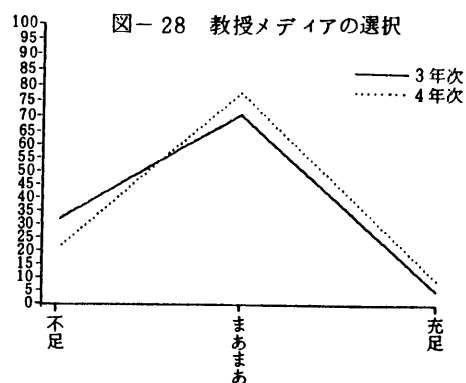
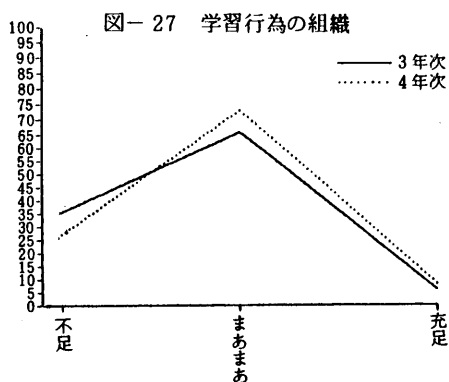
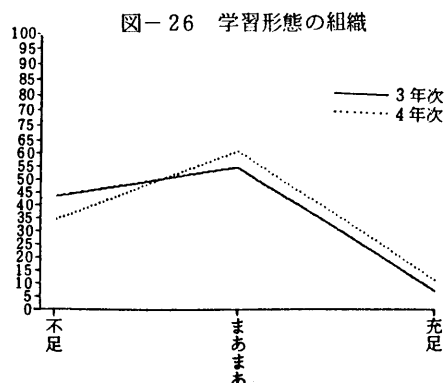
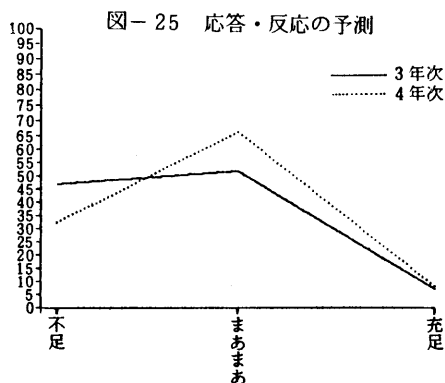
- ・「教科の目標をみ通した上で、本時の目標を位置づける力」

- ・「教科の専門的知識の豊かさ」
- ・「主体的個性的に教材解釈・分析する力」
- ・「授業展開に時間配分を適切に計画する力」
- ・「学習形態（一斉・小集団・個別）を多様に組織能力」
- ・「学習行為（認識・練習・実験など）を多様に組織する力」
- ・「学習規律（話し方、聞き方、子どもどうしの援助のしかた）の指導考慮する力」

しかし、これら一連の図を見てわかるように、どの項目の反応も両端の「充足」「不足」が低く中間の「まあまあ」が高い山型を示しており、全体として類似したパターンである。このパターンは、統計的に差がある項目についても、差がでない項目についても同様である。このように力量のパターンが、3、4年次ではほぼ類似していることは、両学年の間に差がみとめられる場合にも、それは極端な差ではないことを物語っているといえよう。







## (2) 授業を実施する力

3, 4年次の間に、統計的に有意な関係のある項目は、次の18項目である。

- ・「本時の課題を明確に提示する力」( $\chi^2=12.047, P<.01$ )
- ・「本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力」( $\chi^2=13.963, P<.01$ )
- ・「子どものやる気を引きだし、学習へ動機づける力」( $\chi^2=9.984, P<.01$ )
- ・「子どもを見て語りかける力」( $\chi^2=9.216, P<.01$ )
- ・「身ぶりや表情をもって、話す力」( $\chi^2=11.297, P<.01$ )
- ・「子どもにわかるように、具体的に、問いかける力」( $\chi^2=13.261, P<.01$ )



- ・「子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力」 ( $x^2=6.571, P<.05$ )
- ・「予期しない応答へ柔軟に対処する力」 ( $x^2=9.030, P<.05$ )
- ・「机間巡視において指示、助言、評価する力」 ( $x^2=12.687, P<.01$ )
- ・「小集団を動かす力」 ( $x^2=6.165, P<.05$ )
- ・「子どものつぶやきを拾う力」 ( $x^2=6.028, P<.05$ )
- ・「子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力」 ( $x^2=7.444, P<.05$ )
- ・「子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力」 ( $x^2=12.992, P<.01$ )
- ・「授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力」 ( $x^2=8.504, P<.05$ )
- ・「本時で学習した内容を整理し明確に説明する力」 ( $x^2=6.545, P<.01$ )
- ・「練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示・助言する力」 ( $x^2=13.686, P<.01$ )
- ・「本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力」 ( $x^2=14.438, P<.01$ )
- ・「教室環境（照明・換気など）を配慮する力」 ( $x^2=8.415, P<.05$ )

以上のようにかなりの項目が統計的な有意差を示しており、3年次学生よりも4年次学生において、これらの項目に関する力量があると、実習を担当した教師はとらえていることがわかる。

一方、有意差のない項目は、次の9項目である。

- ・「子ども達の意見の相違点、対立点を明確にする力」
- ・「個々の発言を整理し、板書する力」
- ・「発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力」
- ・「授業に参加しようとしないう子どもに働きかける力」
- ・「子どもを評価しながら指名する力」
- ・「子ども達の意見を集約する力」
- ・「ノートのとおり方、まとめ方に対して指示する力」
- ・「教材・教具のあつかい方を指示する力」
- ・「1時間を通しての子ども達の活動（がんばり・よかった点など）を評価し子どもと共有する力」

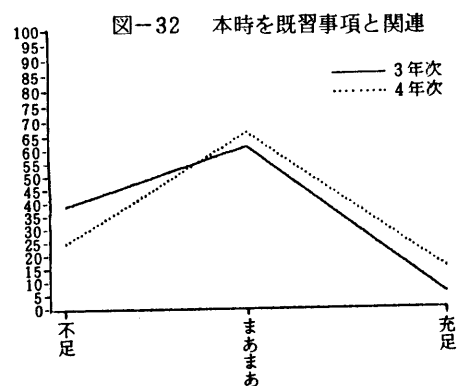
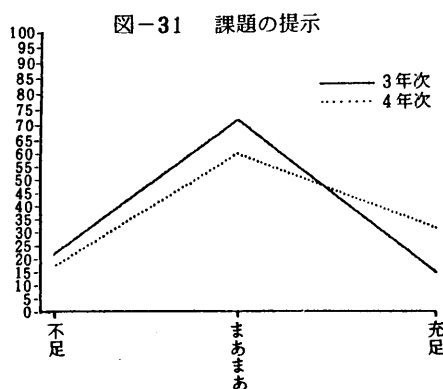


図-33 動機づける

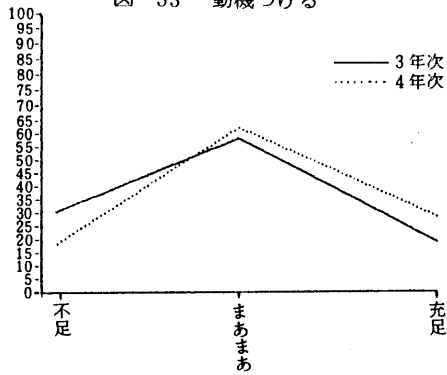


図-34 子を見て語る

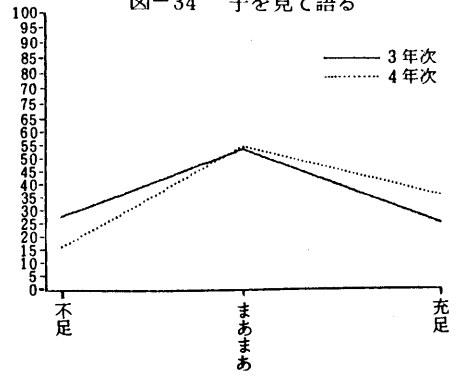


図-35 身振り・表現

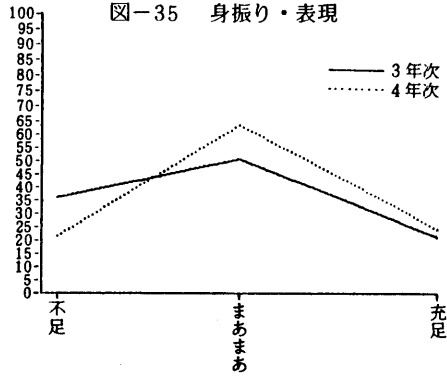


図-36 具体的に問う

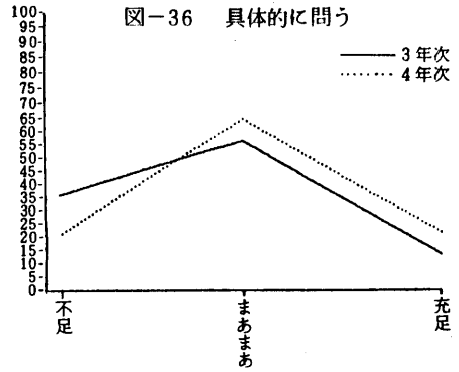


図-37 相違点・対立点明確化

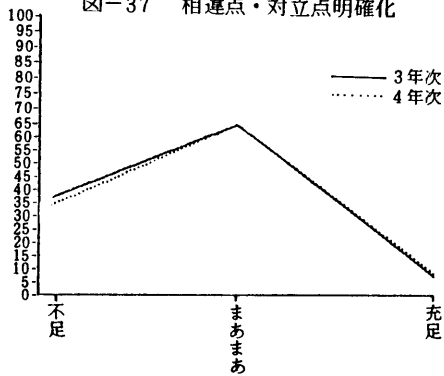


図-38 発言を評価

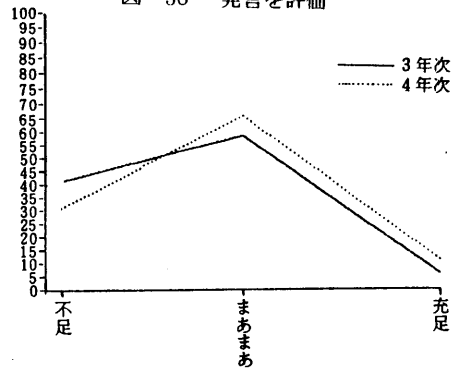


図-39 発言の整理・板書

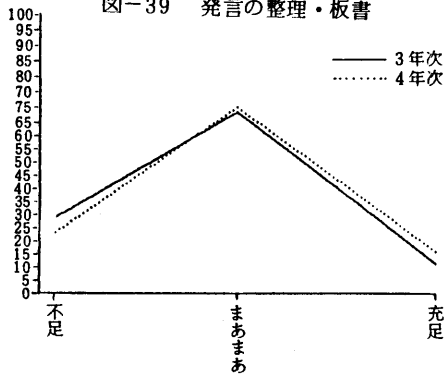
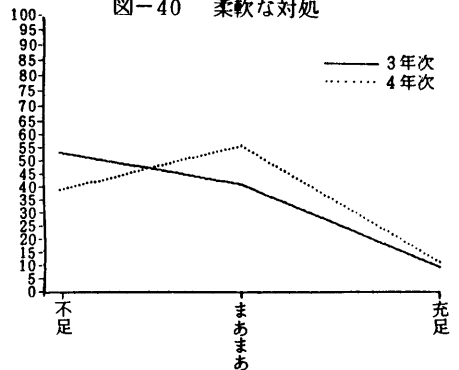
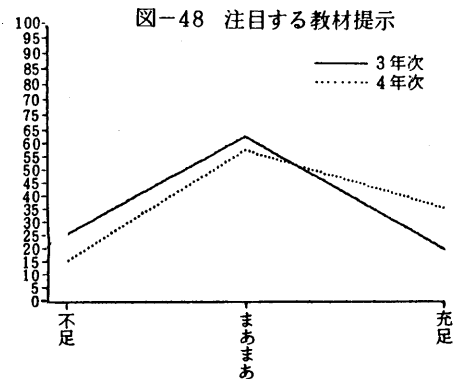
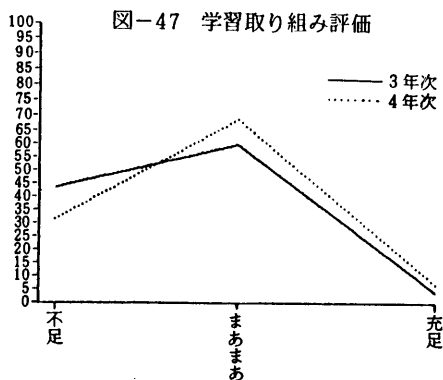
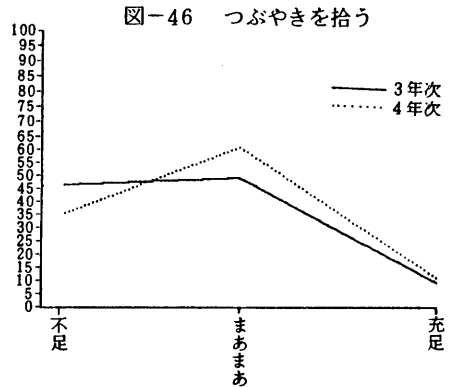
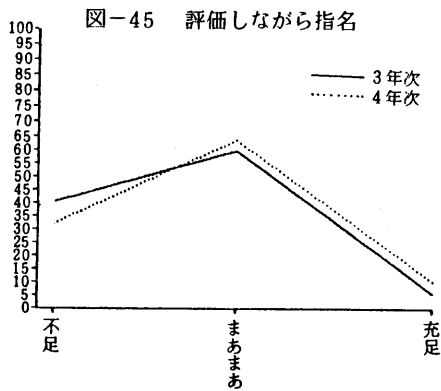
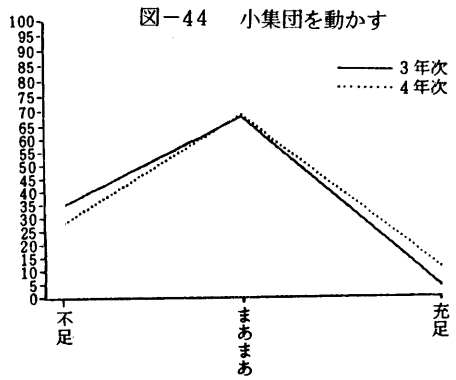
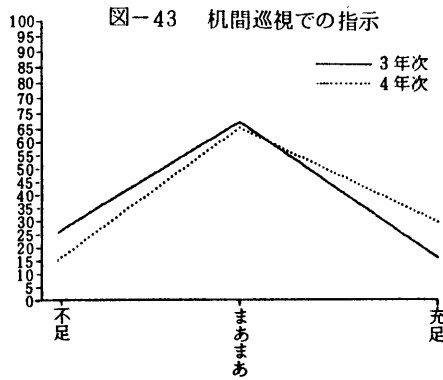
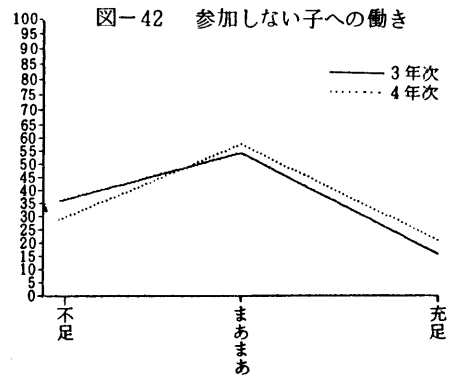
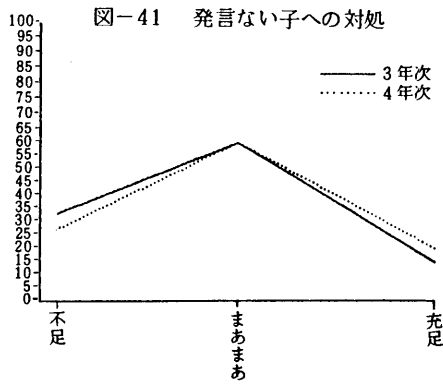
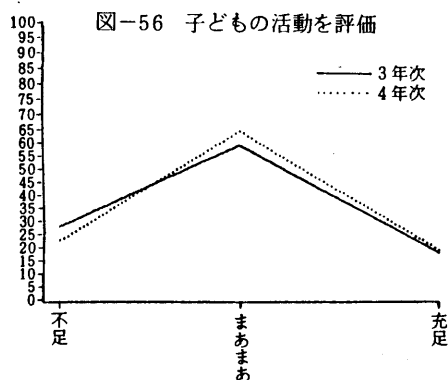
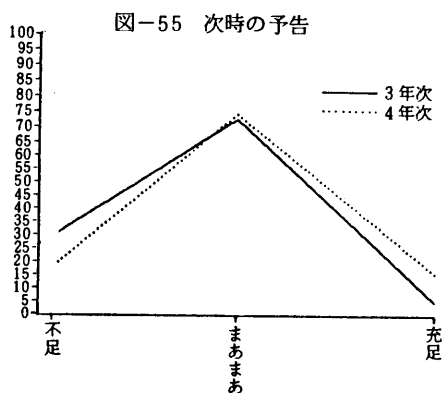
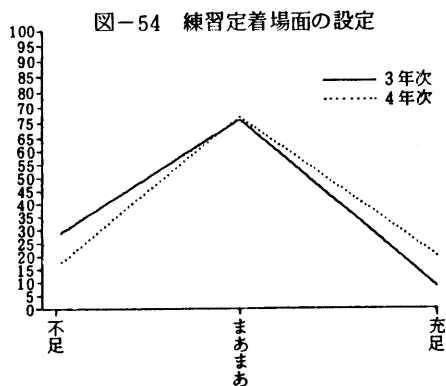
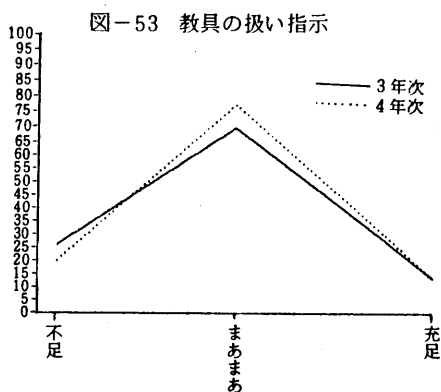
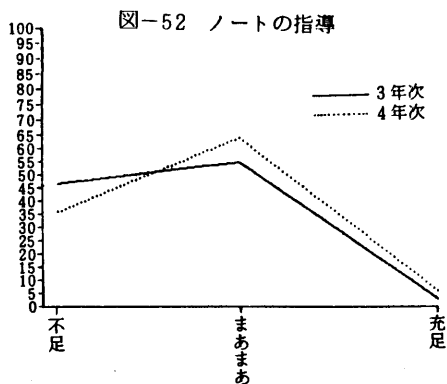
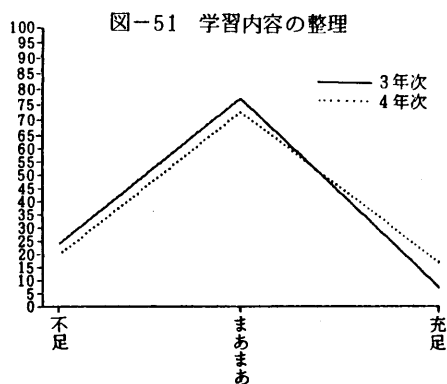
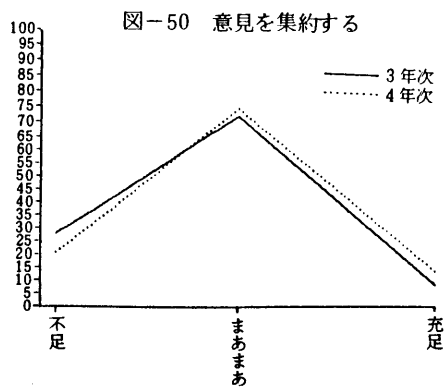
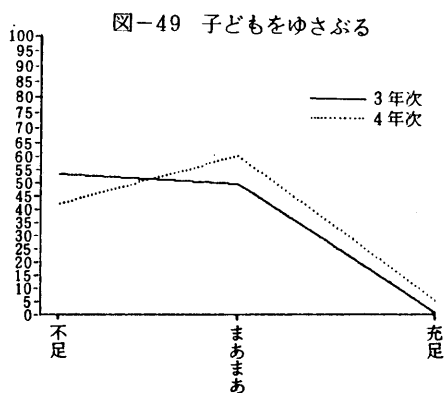
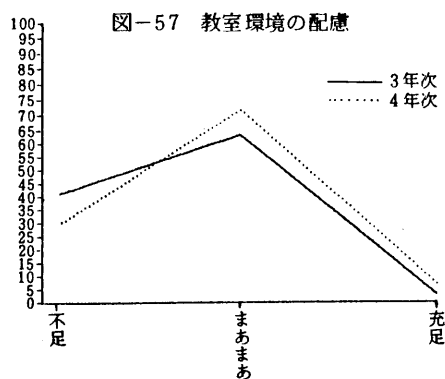


図-40 柔軟な対処









### (3) 自分の授業を自己評価する力

授業後の自己評価については、3、4年次の間で有意差のある項目はわずか2項目である。4年次になると自分の授業での目標達成の認識力が高まること、また次の授業への意欲も高まることからわかる。これ以外の4項目は、統計的な有意差はみられないが、「問題点の指摘」以外、4年次になると充足率が高まる傾向を示していることがうかがえる。

有意差のある項目

- ・「目標をどの程度達成したかを認識・評価する力」

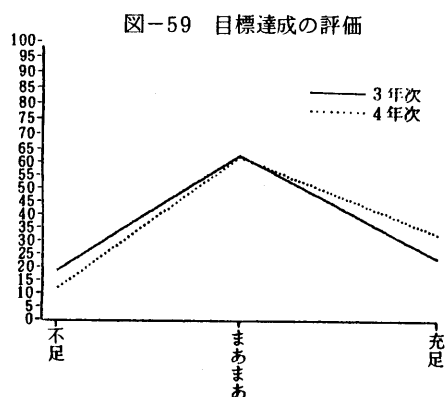
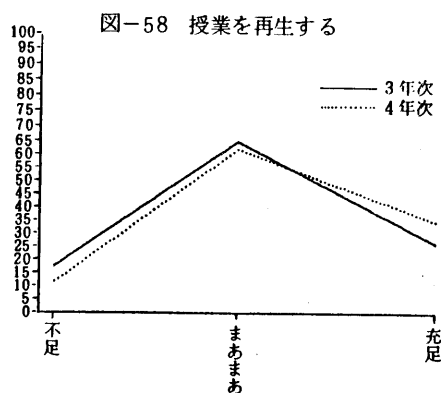
( $\chi^2 = 6.302, P < .05$ )

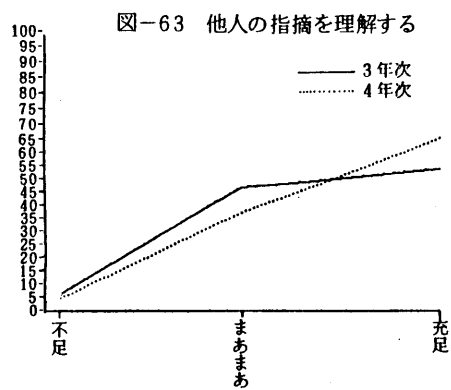
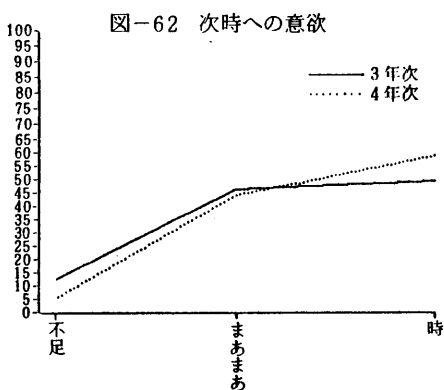
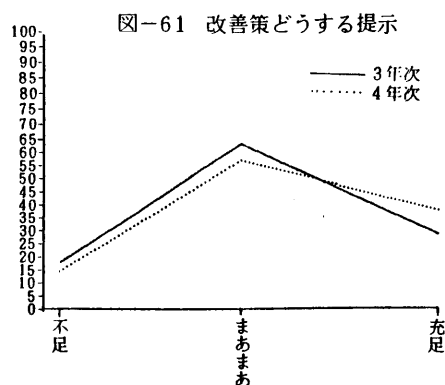
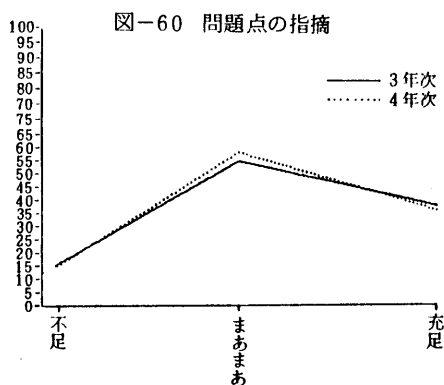
- ・「次回の授業へ意欲的にとりくもうとする力」

( $\chi^2 = 12.233, P < .01$ )

有意差のない項目

- ・「実施した授業を具体的に再生する力」
- ・「具体的な場面を取りあげて、そこでの問題点を指摘する力」
- ・「授業反省に基き、改善策を具体的に提示する力」
- ・「自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力」





#### (4) 他人の授業を観察・分析する力

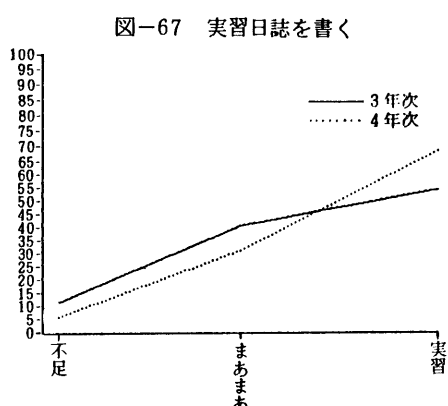
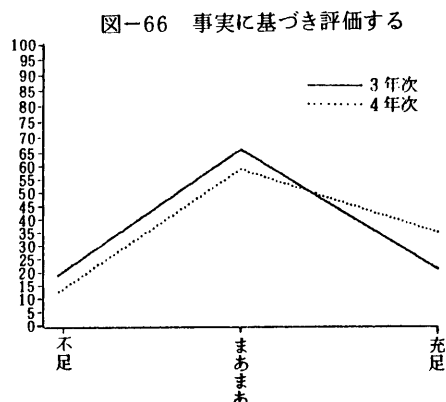
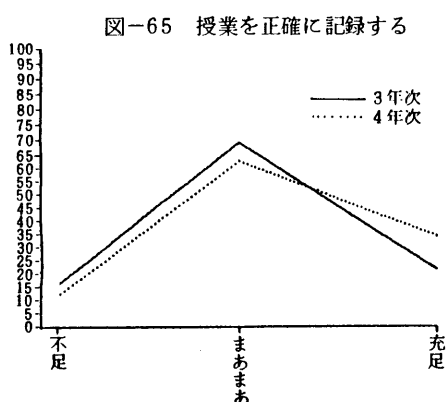
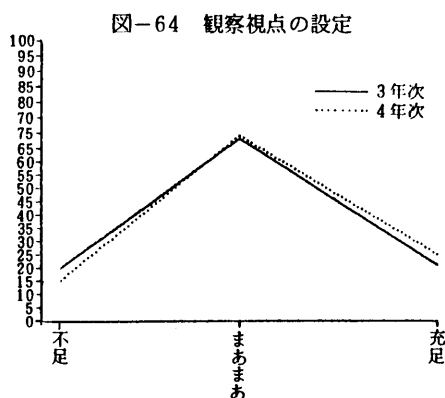
授業を観察し分析する力については、設定した4項目のうち3項目までが有意な差をみせた。授業を正確に記録する力、事実に基づき評価する力、日誌を書く力、などは、3年次よりも4年次になると力がついてくることがわかる。ただ、観察視点を設定する力は、3、4年とも変わらず、4年次になってもこうした力がついていないようである。

有意差のある項目

- ・「授業を正確に記録する力」( $\chi^2=6.583, P<.05$ )
- ・「具体的な事実に基き授業を評価する力」( $\chi^2=8.050, P<.05$ )
- ・「実習日誌をきちんと書く力」( $\chi^2=7.407, P<.05$ )

有意差のない項目

- ・「観察視点を具体的に設定する力」



だが、これらのパターンをもう少し詳しく検討してみると、3年次から4年次への力量の推移には項目により、特徴が見られそうに思える。学生の授業実践力がどのような要因やプロセスを経て形成されるかについては、まだそれほど明らかになってはいない。しかし、学生にとって必要とされる実践力は、比較的短期間に形成されるものと、その力量の形成にはある程度の長期的時間が要求されるものがあるだろう。いずれにせよ、不足していた力がなんらかの教育的作用（それが教育実習であれ、大学教育であれ）を媒介にして形成されるには、充足にいたるまでの形成過程が存在する。今回の調査では、その過程にある状態を、不足とはいえないが、さりとて充足とまではいえない状態ととらえ、評定では「まあまあ」という位置づけとした。

学生の教育実践力の形成は「不足」→「まあまあ」→「充足」の方向をとることになるだろう。それ故、一般的にいわれるように、学生は3年次よりも4年次になるにつれて授業実践力がより形成されるとの前提にたてば、「不足」－「まあまあ」－「充足」のカテゴリーでの3年次から4年次の力量への形成のパターンは、次のA、B、C、D、E、の5つのタイプになるものと思われる。

Aタイプ：3年次において「不足」かまたは「まあまあ」であった力が、4年次にはその割合が低下してその分が「充足」の増加になると考えられる場合。図においては、「不足」と「まあまあ」では4年次が低い「充足」では高くなっているもの。

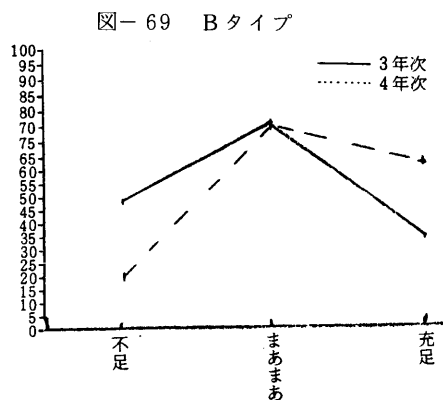
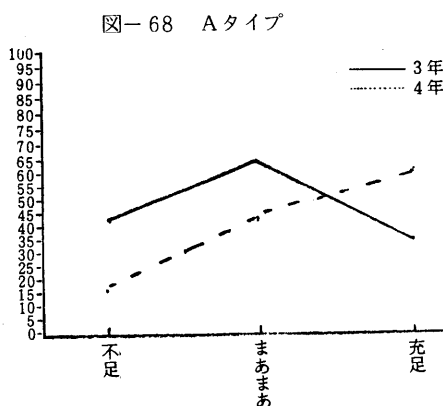
Bタイプ：3、4年次ともに「まあまあ」といった中間的力の評価は変わらないが、3年次において「不足」とされた力が、4年次にはその割合が低下してその分が「充足」の増加になると思われる場合。これは、「まあまあ」の力が変わらずに、3年次の「不足」が一挙に4年次の「充足」の増加になると考えるより、3年次の「まあまあ」の力が「充足」になり、「不足」が「まあまあ」になったと考えるほうが妥当であろう。

Cタイプ：3年次において「不足」とされた力が、4年次には減少してその分が「充足」と「まあまあ」に分散する場合。この場合も「不足」から「まあまあ」へ、「まあまあ」から「充足」へ、といった過程をたどるものと思われるが、「まあまあ」から「充足」よりも「不足」から「まあまあ」の率が高いものと思われる。図においては、3年次に比べ「不足」では4年次が低くなっており、「まあまあ」と「充足」で4年次が高くなっているものがこれにあたる。

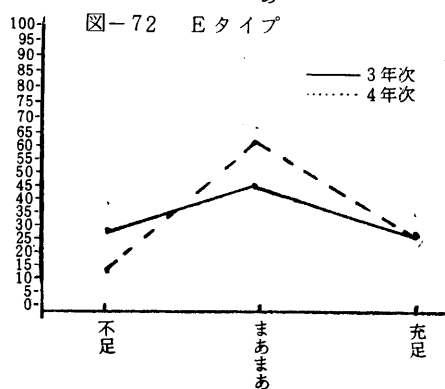
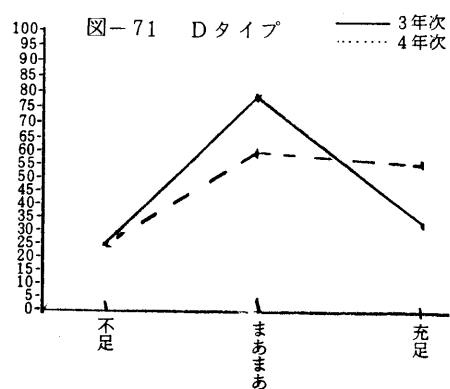
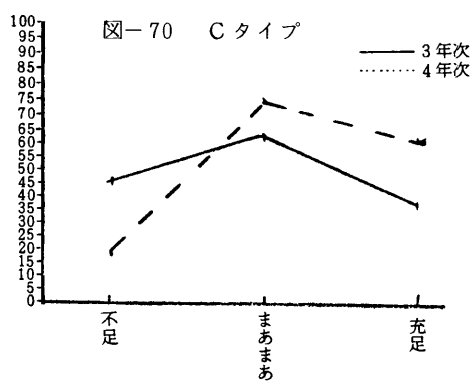
Dタイプ：3年次において力量不足とされた割合は4年次になっても変わらず、相変わらず不足のままであるが、4年次には、3年次での「まあまあ」であった力が減少し、その分「充足」の増加となる場合。このタイプにおいては特に「不足」からの脱却が課題となる。図においては、3、4年次とも「不足」の割合はほぼ同じであるが、4年次では「まあまあ」が低く「充足」が高いものがこれにあたる。

Eタイプ：4年次の「充足」は3年次にくらべてほとんど伸びず、4年次になって力がついたと認められないが、3年次の「不足」部分が4年次には減少して4年次の「まあまあ」の力が増加しているもの。この場合は、「まあまあ」から「充足」への形成が遅れているものと思われる。図においては、3、4年次とも「充足」率はほぼ同じであるが、4年次の「不足」が3年次より低く逆に「まあまあ」が高くなっているものがこれにあたる。

これらのタイプを図示すると次のようになる。



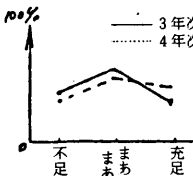
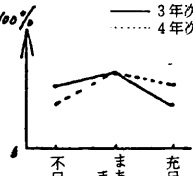
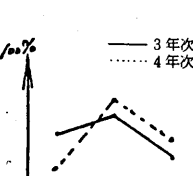
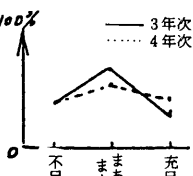
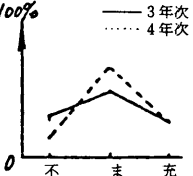
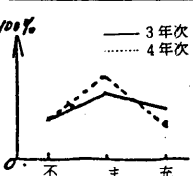




さて以上のタイプについて、今回設定した4領域65項目を以上の5つのタイプと、ほとんど3、4年次の間に変化がなかったタイプに分けると次の表のようになる。表-8のなかの番号は、調査票でのそれぞれの項目番号である。また、\*印のついている項目は、前に述べた通り統計的に3年次と4年次において有意な差があったものであることを示している。

( ) 内の項目は有意差のない項目である。

表-8 タイプと項目の関係

タイプ	領域	指導案	授業過程	自己評価	観察・分析
Aタイプ		1※、6※ (3)	1※、18※ 21※	(1)	2※、3※、4※
Bタイプ		4※、5※ 10※	4※、13※ 14※、24※ 25※ (7)、(11)	2※、5※	(1)
Cタイプ		2※、16※ 18※ (8)(9)(14) (17)	2※、3※ 6※、8※ 27※ (9)、(12) (15)、(20)		
Dタイプ				(4)(6)	
Eタイプ		13※、11※ 12※ (7)、(15)	5※、10※ 16※、17※ 19※ (22) (23)(26)		
Fタイプ				(3)	

※:1%、\*: 5%の有意差である。

( )内の項目は有意差のない項目である。

さて以上のタイプのうち、Aタイプは、3年次での「不足」と「まあまあ」が4年次では減少してその分「充足」が増加するものであるから、3年次から4年次にかけてその力量が最も効率よく充足されると考えられるものである。その次がBタイプであり、Cタイプも「不足」から「まあまあ」への移動がA、Bタイプに比べて多いとおもわれるが、「充足」への移動はA、Bに並ぶタイプといえよう。

Dタイプは、「充足」のみに注目すれば4年次の充足率は3年次のそれよりも高まっており、「まあまあ」から「充足」への移動が考えられる。しかし、「不足」から「まあまあ」への移動はほとんどなく、「不足」とされる力量は4年次になっても依然として「不足」のままであるようにみえる。その意味では、先の3つのタイプとは力量形成のしかたにいくらかの違いがあるように思われる。

また、Eタイプは、3年次から4年次にかけての「充足」率に増加が見られないものであり、実習担当教師からみて3年次から4年次にかけて力がついたと認められていないものである。しかし「不足」から「まあまあ」への移動がみられており、やがて、「まあまあ」から「充足」への移動が行われるものと思われる。少なくとも調査時点においては「まあまあ」から「充足」への移動は見られていないので、現状では比較的長期にわたって形成される力量と考えることができよう。もっとも、4年次での「充足」率が3年次のそれに比べて増加する割合が、他のタイプと同じであった場合にこのことがいえるのであって、他に比べてそれほど上がらなかった場合には、必ずしもこのようにはいえないかもしれない。

Aタイプに属する項目を各領域ごとにあげてみよう。項目の前の番号は、調査票での項目番号であり、表-8の項目番号と対応する。

#### ＜指導案の作成＞

- 1)。「本時の目標を具体的に明確化する力」
- 6)。「教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備開発する力」
- 3)。「教科の目標をみ通した上で、本時の目標を位置づける力」

1)、6)の項目は3、4年次の間で差があるが、3)の項目はこうした傾向を示すにとどまる。ともあれ、指導案の作成においては、目標を明確にしたり、教材・教具を準備したり開発する力は、3年次から4年次にかけて充足しやすいものと思われる。

#### ＜授業の実施＞

- 1)。「本時の課題を明確に提示する力」
- 18)。「子ども達が注目するように教材・教具・資料を明確に提示する力」
- 21)。「本時で学習した内容を整理し明確に説明する力」

授業の実施過程での力についてはこの3項目である。教材の提示力は、指導案の作成での教材開発力と関連し、学習内容を整理する力は指導案の作成での目標の明確化と関連していると考えられる。したがって、Aタイプにおいては、指導案の作成の段階で形成されやすい力と授業の実施過程での力との関連性がよく現れている。

#### ＜授業後の自己評価＞

- 1)。「実施した授業を具体的に再現する力」

この項目はAタイプの傾向性を示すにとどまる。

#### <授業の観察分析>

- 2).「授業を正確に記録する力」
- 3).「具体的な事実に基づき授業を評価する力」
- 4).「実習日誌をきちんと書く力」

授業の観察・分析で設定した項目は4項目であるがそのうちこれらの3項目がAタイプであり、4年次にかけて伸びる力量であるといえよう。

Bタイプに属する項目

#### <指導案の作成>

- 4).「目標の設定において学級の子供の実態を配慮する力」
- 5).「目標と内容の関連をとらえる力」
- 10).「教材・教具・資料の活用順序を計画する力」

#### <授業の実施過程>

- 4).「子どもをみて語りかける力」
- 13).「机間巡視において指示、助言、評価する力」
- 14).「小集団を動かす力」
- 24).「練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示・助言する力」
- 25).「本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力」

以上は有意差のある項目であるが、7)「子ども達の意見の相違点・対立点を明確にする力」

11)「発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力」は、傾向を示すに止まる。

#### <授業後の自己評価>

- 2).「目標をどの程度達成したかを認識・評価する力」
- 5).「次回の授業へ意欲的にとりくもうとする力」

Cタイプに属する項目

#### <指導案の作成>

- 2).「単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力」
- 16).「教授メディアを選択し配列する力」
- 18).「板書を計画する力」

このほか統計的に有意ではないがCタイプの傾向をもつ項目として「教材解釈」「時間配分」「学習形態」「学習規律」がある。

#### <授業の実施過程>

- 2).「本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力」
- 3).「子どものやる気を引き出し、学習へ動機づける力」
- 6).「子どもにわかるように、具体的に、問いかける力」
- 8).「子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力」

このほか統計的に有意ではないがCタイプの傾向をもつ項目として「発言の板書」「参加しようとしないう子への働きかけ」「指名」「意見の集約」がある。

授業後の自己評価、授業の観察・分析については、Cタイプにはいる項目はない。

#### Dタイプに属する項目

このタイプに入るのは＜授業後の自己評価＞での、4)「授業反省に基づき、改善策を具体的に提示する力」と6)「自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力」であるが、いずれも統計的な差はみられていない。

#### Eタイプに属する項目

##### ＜指導案の作成＞

- 11).「発問・説明・指示など教師の働きかけを計画する力」
- 12).「授業の山場（主要発問）を設定する力」
- 13).「子どもの応答、反応を予測する力」

このほか「教科の専門的知識の豊かさ」、「学習行為を多様に組織する力」はこのタイプであるが統計的な差はない。

##### ＜授業の実施過程＞

- 5).「身振りや表情をもって、話す力」
- 10).「予期しない応答へ柔軟に対処する力」
- 16).「子どものつぶやきを拾う力」
- 17).「子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力」
- 19).「授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力」

このほか、22)「ノート指導」、23)「教材・教具のあつかいかた」、26)「子どものがんばりの評価」などは、このタイプであるが統計的な差はない。

#### Fタイプに属する項目

＜授業後の自己評価＞での3)「具体的な面をとりあげて、そこでの問題点を指摘する力」は、図からも3.4年次がほぼ重なったパターンを示し、統計的にも有意差はない。しかし、程わずかではあるが、4年次の方が3年次に比べて、「充足」率が低く、他の項目にみられない3.4年次で逆の傾向を示している。無視できる差ではあるが、全調査項目中、 のことで、今後検討する必要がある。

## お わ り に

以上、3年次と4年次の学生について、かれらの教育実習を直接担当した小学校の先生がたからみた、かれらの授業実践力についての調査結果の概要を述べた。今回は、授業実践力を「指導案を作成する力」「授業を実施する力」「自分の授業を自己評価する力」「他人の授業を観察・分析する力」の4つの領域について、教科の指導に関わる力を調べてみた。3年次の学生は「指導案の作成」「授業の実施」に関するほぼすべての力において、その力が不足していると認識された。ただ、「自分の授業を自己評価する力」「他人の授業を観察・分析する力」は3年次学生にかなりあると認められていることがわかった。

一方、4年次の学生については、「指導案の作成」「授業の実施」に関しては、不足よりも充足していると認められる力も数項目みられ、全体として、3年次に比べて実践的力がついていると判断されている。3年次よりも4年次の学生にこうした授業実践の力があると認められたことは、学生が学年を経るにつれて、こうした力が形成されてくることを物語っていることになろう。ただ、この授業実践力が、教育実習により直接形成されるものなのか、それとも学部の授業等その他の要因によるのかについては、今回の調査からはなにもいえない。だが、3年次から4年次にかけてのこれらの力量の形成過程に、項目によって違いがありそうなので、学生の授業実践力の形成過程については、これらの点を手掛かりにこの問題に取り組んでいく必要がある。

今回は、調査項目を一次的に集計した結果の整理に留まった。調査項目の分類もわれわれの主観的な基準によるところもある。調査項目の分析を含めより詳細な検討はこれから引き続き行っていきたい。

最後に、本研究にあたり、教育実習終了後にもかかわらず、面倒な調査に御協力くださいました教育実習校の諸先生がたに御礼申し上げます。

## < 資料：調査票 >

今回（10月）の実習で担当された「4年次の学生」がどうであったかを念頭におき、授業を担当させてみて、実習生の力量がどのような点で不足であったか、また、どのような点は十分であったか、以下の項目について御記入ください。

記入に際しては、次の5段階を参考に、1点から5点までの点数を□の中に御記入ください。（よくわからない場合は空白にしておいて下さい。）

1点：特に不足していた。

2点：不足していた。

3点：まあまあであった。

4点：比較的よかった。

5点：特に優れていた。

1. 実習生の配属について      1) 小学校の場合：配属学年（    ）年

2) 中学校の場合：担当教科（        ）科

2. 指導案の作成について

- ☐ 1) 本時の目標を具体的に明確化する力
- ☐ 2) 単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力
- ☐ 3) 教科の目標をみ通した上で、本時の目標を位置づける力
- ☐ 4) 目標の設定において学級の子供の実態（到達水準、興味・関心、など）を配慮する力
- ☐ 5) 目標と内容の関連をとらえる力
- ☐ 6) 教科内容を典型的に反映している教材・教具・資料を準備、開発する力
- ☐ 7) 教科の専門的知識の豊かさ
- ☐ 8) 主体的・個性的に教材解釈・分析する力
- ☐ 9) 授業展開の時間配分を適切に計画する力
- ☐ 10) 教材・教具・資料の活用順序を計画する力
- ☐ 11) 発問・説明・指示・助言など教師の働きかけを計画する力
- ☐ 12) 授業の山場（主要発問）を設定する力
- ☐ 13) 子どもの応答・反応を予測する力
- ☐ 14) 学習形態（一斉・小集団・個別）を多様に組織する力
- ☐ 15) 学習行為（認識・練習・実験など）を多様に組織する力

- ☐ 16) 教授メディアを選択し配列する力
- ☐ 17) 学習規律（話し方・聞き方・子どもどうしの援助の仕方）の指導を考慮する力
- ☐ 18) 板書を計画する力
- ☐ 19) 指導案の形式に即して書く力
- ☐ 20) 教師用指導書を理解し、活用する力
- ☐ 21) 他の学年、教科、単元と関係づけて本時を位置づける力
- ☐ 22) 本時の目標に即して授業評価の視点を設定する力

### 3. 授業の実施過程について

- ☐ 1) 本時の課題を明確に提示する力
- ☐ 2) 本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力
- ☐ 3) 子どものやる気を引きだし、学習へ動機づける力
- ☐ 4) 子どもを見て語りかける力
- ☐ 5) 身ぶりや表情をもって、話す力
- ☐ 6) 子どもにわかるように、具体的に、問いかける力
- ☐ 7) 子ども達の意見の相違点、対立点を明確にする力
- ☐ 8) 子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力。
- ☐ 9) 個々の発言を整理し、板書する力
- ☐ 10) 予期しない応答へ柔軟に対処する力
- ☐ 11) 発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力
- ☐ 12) 授業に参加しようとしていない子どもに働きかける力
- ☐ 13) 机間巡視において指示、助言、評価する力
- ☐ 14) 小集団を動かす力
- ☐ 15) 子どもを評価しながら指名する力
- ☐ 16) 子どものつぶやきを拾う力
- ☐ 17) 子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力
- ☐ 18) 子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力
- ☐ 19) 授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力
- ☐ 20) 子ども達の意見を集約する力
- ☐ 21) 本時で学習した内容を整理し明確に説明する力



- ☐ 22) ノートのとり方、まとめ方に対して指示する力
- ☐ 23) 教材・教具のあつかい方を指示する力
- ☐ 24) 練習・定着場面を設定し、そこでの活動を指示・助言する力
- ☐ 25) 本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力
- ☐ 26) 1時間を通しての子ども達の活動（がんばり・よかった点など）を評価し  
どもと共有する力。
- ☐ 27) 教室環境（照明・換気など）を配慮する力
- ☐ 28) 時間配分を考慮する力
- ☐ 29) 授業に意欲的・積極的に臨む力（態度）

#### 4. 授業後の自己評価について

- ☐ 1) 実施した授業を具体的に再生する力
- ☐ 2) 目標をどの程度達成したかを認識・評価する力
- ☐ 3) 具体的な場面をとりあげて、そこでの問題点を指摘する力
- ☐ 4) 授業反省に基き、改善策を具体的に提示する力
- ☐ 5) 次回の授業へ意欲的にとりくもうとする力
- ☐ 6) 自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力
- ☐ 7) 主観的ではなく客観的に評価する力
- ☐ 8) 子どもの動きを再生し、分析する力

#### 5. 授業観察・分析について

- ☐ 1) 観察視点を具体的に設定する力
- ☐ 2) 授業を正確に記録する力
- ☐ 3) 具体的な事実に基き授業を評価する力
- ☐ 4) 実習日誌をきちんと書く力
- ☐ 5) 自分ならどうするかを提示する力
- ☐ 6) 観察・分析したことを意欲的に自分の授業に役立てようとする力

その他教育実習生としてつけておくべき力量を、自由に箇条書き程度にお書きください

---



---



---



---

＜ 資 料 ： 集 計 表 I ＞

2. 指導案の作成について

	1	2	3	4	5	無記入	計
1) 本時の目標を具体的に明確化する力。	0	29 (21.01)	88 (63.77)	21 (15.22)	0		138 % (100.00)
2) 単元の目標を構造化し、本時の目標をその中に位置づける力。	2 (1.45)	57 (41.30)	72 (52.17)	7 ( 5.07)	0		138
3) 教科の目標をみ通した上で、本時の目標を位置づける力。	3 (2.17)	43 (31.16)	85 (61.59)	7 ( 5.07)	0		138
4) 目標の設定において学級の子供の実態（到達水準、興味・関心、など）の配慮する力。	1 (0.72)	50 (36.23)	63 (45.65)	24 (17.39)	0		138
5) 目標と内容の関連をとらえる力。	0	26 (18.84)	99 (71.74)	13 ( 9.42)	0		138
6) 教科内容を典型的に反映している教材教具・資料を準備、開発する力。	3 (2.17)	34 (24.64)	71 (51.45)	29 (21.01)	1 ( 0.72)		138
7) 教科の専門的知識の豊かさ。	0	25 (18.12)	80 (57.97)	32 (23.19)	1 ( 0.72)		138
8) 主体的・個性的に教材解釈・分析する力。	1 (0.72)	40 (28.99)	73 (52.90)	24 (17.39)	0		138
9) 授業展開の時間配布を適切にする力。	1 (0.72)	44 (31.88)	76 (55.07)	16 (11.59)	1 ( 0.72)		138
10) 教材・教具・資料の活用順序を計画する。	0	26 (18.84)	92 (66.67)	19 (13.77)	1 ( 0.72)		138
11) 発問・説明・指示・助言など教師の働きかけを計画する力。	0	54 (39.13)	65 (47.10)	19 (13.77)	0		138
12) 授業の山場（主要発問）を設定する力。	3 (2.17)	70 (50.72)	57 (41.30)	7 ( 5.07)	0	1 ( 0.72)	138

	1	2	3	4	5	無記入	計
13) 子どもの応答・反応を予測する力。	1 ( 0.72)	60 (43.48)	67 (48.55)	10 ( 7.25)	0		138 <sup>%</sup> (100.00)
14) 学習形態（一斉・小集団・個別）を多様に組織する力。	5 ( 3.62)	52 (37.68)	72 (52.17)	9 ( 6.52)	0		138
15) 学習行為（認識・練習・実験など）を多様に組織する力。	1 ( 0.72)	42 (30.43)	87 (63.04)	8 ( 5.80)	0		138
16) 教授メディアを選択し配列する力。	0	37 (26.81)	93 (67.39)	7 ( 5.07)	0	1 ( 0.72)	138
17) 学習規律（話し方・聞き方・子どもどうしの援助の仕方）の指導を考慮する力。	3 ( 2.17)	49 (35.51)	69 (50.00)	17 (12.32)	0		138
18) 板書を計画する力。	2 ( 1.45)	40 (28.99)	76 (55.07)	18 (13.04)	1 ( 0.72)	1 ( 0.72)	138

### 3. 授業の実施過程について

	1	2	3	4	5	無記入	計
1) 本時の課題を明確に提示する力。	0	24 (17.39)	95 (68.84)	19 (13.77)	0		138 % (100.00)
2) 本時の課題を、既習事項や既有経験と関連づける力。	0	49 (35.51)	81 (58.70)	8 ( 5.80)	0		138
3) 子どものやる気を引き出し、学習へ動機づける力。	0	37 (26.81)	76 (55.07)	22 (15.94)	3 ( 2.17)		138
4) 子どもを見て語りかける力。	2 ( 1.45)	32 (23.19)	71 (51.45)	30 (21.74)	3 ( 2.17)		138
5) 身ぶりや表情をもって、話す力。	2 ( 1.45)	43 (31.16)	66 (47.83)	21 (15.22)	6 ( 4.35)		138
6) 子どもにわかるように、具体的に、問いかける力。	1 ( 0.72)	45 (32.61)	74 (53.62)	16 (11.59)	2 ( 1.45)		138
7) 子ども達の意見の相違点、対立点を明確にする力。	1 ( 0.72)	44 (31.88)	84 (60.87)	8 ( 5.80)	1 ( 0.72)		138
8) 子どもの発言内容を理解し、刻々に評価する力。	6 ( 4.35)	47 (34.06)	77 (55.80)	8 ( 5.80)	0		138
9) 個々の発言を整理し、板書する力。	1 ( 0.72)	32 (23.19)	90 (65.22)	14 (10.14)	1 ( 0.72)		138
10) 予期しない応答へ柔軟に対処する力。	5 ( 3.62)	67 (48.55)	54 (39.13)	12 ( 8.70)	0		138
11) 発言・挙手しない子どもを配慮し対処する力。	1 ( 0.72)	39 (28.26)	78 (56.52)	19 (13.77)	1 ( 0.72)		138
12) 授業に参加しようとしないう子どもに働きかける力。	3 ( 2.17)	42 (30.43)	72 (52.17)	20 (14.49)	1 ( 0.72)		138
13) 机間巡視において指示、助言、評価する力。	2 ( 1.45)	27 (19.57)	88 (63.77)	21 (15.22)	0		138

	1	2	3	4	5	無記入	計
14) 小集団を動かす力。	1 ( 0.72)	41 (29.71)	90 (65.22)	6 ( 4.35)	0		138 <sup>※</sup> (100.00)
15) 子どもを評価しながら指名する力。	3 ( 2.17)	48 (34.78)	78 (56.52)	8 ( 5.80)	0	1 ( 0.72)	138
16) 子どものつぶやきを拾う力。	3 ( 2.17)	58 (42.03)	65 (47.10)	11 ( 7.97)	1 ( 0.72)		138
17) 子どもの学習へのとりくみの進歩を、刻々に評価する力。	2 ( 1.45)	53 (38.41)	78 (56.52)	5 ( 3.62)	0		138
18) 子ども達が注目するように、教材・教具・資料を明確に提示する力。	1 ( 0.72)	28 (20.29)	83 (60.14)	25 (18.12)	1 ( 0.72)		138
19) 授業の山場へむけて、子どもをゆさぶる力。	3 ( 2.17)	68 (49.28)	65 (47.10)	2 ( 1.45)	0		138
20) 子ども達の意見を集約する力。	1 ( 0.72)	31 (22.46)	95 (68.84)	11 ( 7.97)	0		138
21) 本時で学習した内容を整理し明確に説明する力。	0	25 (18.12)	103 (74.64)	10 ( 7.25)	0		138
22) ノートのとり方、まとめ方に対して指示する力。	2 ( 1.45)	57 (41.30)	72 (52.17)	4 ( 2.90)	0	3 ( 2.17)	138
23) 教材・教具のあつかい方を指示する力。	0	27 (19.57)	93 (67.39)	18 (13.04)	0		138
24) 練習・定着場所を設定し、そこで活動を指示・助言する力。	0	32 (23.19)	95 (68.84)	11 ( 7.97)	0		138
25) 本時の学習と関連づけて、次時の課題を予告する力。	0	34 (24.64)	97 (70.29)	7 ( 5.07)	0		138
26) 1時間を通しての子ども達の活動（がんばり・よかった点など）を評価し子どもと共有する力。	0	34 (24.64)	79 (57.25)	25 (18.21)	0		138
27) 教室環境（照明・換気など）を配慮する力。	2 ( 1.45)	49 (35.51)	83 (60.14)	4 ( 2.90)	0		138

#### 4. 授業後の自己評価について

	1	2	3	4	5	無記入	計
1) 実施した授業を具体的に再生する力。	0	18 (13.04)	84 (60.87)	34 (24.64)	0	2 ( 1.45)	138 <sup>%</sup> (100.00)
2) 目標をどの程度達成したかを認識・評価する力。	0	21 (15.22)	84 (60.87)	32 (23.19)	0	1 ( 0.72)	138
3) 具体的な場面をとりあげて、そこでの問題点を指摘する力。	0	16 (11.59)	71 (51.45)	49 (35.51)	1 ( 0.72)	1 ( 0.72)	138
4) 授業反省に基き、改善策を具体的に提示する力。	1 ( 0.72)	17 (12.32)	82 (59.42)	36 (26.09)	1 ( 0.72)	1 ( 0.72)	138
5) 次回の授業へ意欲的にとりくもうとする力。	1 ( 0.72)	12 ( 8.70)	60 (43.48)	57 (41.30)	7 ( 5.07)	1 ( 0.72)	138
6) 自分の授業に対する他人の指摘・評価を理解する力。	1 ( 0.72)	3 ( 2.17)	62 (44.93)	63 (45.65)	9 ( 6.52)		138

#### 5. 授業観察・分析について

	1	2	3	4	5	無記入	計
1) 観察視点を具体的に設定する力。	1 ( 0.72)	18 (13.04)	91 (65.94)	26 (18.84)	1 ( 0.72)	1 ( 0.72)	138 <sup>%</sup> (100.00)
2) 授業を正確に記録する力。	0	15 (10.87)	91 (65.94)	29 (21.01)	0	3 ( 2.17)	138
3) 具体的な事実に基き授業を評価する力。	0	20 (14.49)	88 (63.77)	29 (21.01)	0	1 ( 0.72)	138
4) 実習日誌をきちんと書く。	4 ( 2.90)	8 ( 5.80)	54 (39.13)	54 (41.30)	15 (10.87)		138