

音楽科教育実習における実践的力量形成のための 実習生の授業観察・分析能力の育成

菅 裕* 竹井成美*
渡辺直美** 黒岩尚子*** 杉山智子***

**Training of Pre-service Teacher's Skills for Observing and Analyzing a Music Class
toward the Cultivation of the Practical Knowledge for Music Teacher**

要 旨

教育実習生の実施した授業をビデオに撮影し、5名の研究者が16項目の観点について評価を行った。16項目の評点について因子分析を行った結果、16項目の評点は2因子（「授業管理因子」「親和性因子」）によって適切に要約できることが明らかとなった。この2因子について各実習生の因子得点を比較し、実習期間中にいずれの因子得点についても高い伸びを示した実習生Aといずれの因子得点についてもあまり伸びの見られなかった実習生Fの2名を抽出し、この2名の実習生の授業観察時の記述内容をカテゴリー分析した。その結果、実習生Fは、指導教員や実習生Aと比較して単なる〈評価〉の記述が有意に多く、授業者の立場に立った〈示唆〉〈代案〉〈説明〉の記述が有意に少ないことが明らかとなった。このことから、次のような仮説を導いた。すなわち、教育実習における授業観察において、次の3点を具体的な課題として実習生に与えることにより、実習生の実践的授業能力を効果的に高めることができるであろう。

1. 授業中に起きる小さな出来事にも目を向け、できるだけ多数の記述を行うこと。
2. 授業者の立場に身を置き、自分なりの代案を積極的に提示すること。
3. 観察者からの評価や代案の理由を、前後の文脈や予想される結果と関係づけながら具体的に示すこと。

1 はじめに

近年、教員の指導力に対する関心が高まってきている。平成12年12月の教育改革国民会議報告の中では、指導力不足の教員の配置転換・免職さえ検討されている¹。このことの是非はともかくとして、現在進められている教育改革の中で、教員の指導力向上が最大の課題であるととらえられていることは確かだ。この背景には、いうまでもなくいじめや学級崩壊、あるいは統廃する凶悪少年犯罪など、子どもたちをめぐる様々な問題の深刻化がある。

* 宮崎大学教育文化学部

** 宮崎大学附属中学校

*** 宮崎大学附属小学校

教師の指導力不足が問題とされる一方で、これらの危機的な学校の状況は、求められる教師像の再構築を迫るものでもある。佐藤学は、「科学的な原理と合理的な技術を適用して与えられた課題を効率的に達成する」従来の「技術的熟達者」としての教師像に対し、「幅広い教養に基づいて子ども一人ひとりが抱える複合的な問題に対処し、具体的な状況に身をおいて複雑な課題と対峙しながら、質の高い学びを触発し組織する」「反省的実践家」としての教師像を提示している²。つまり教育や教科内容についての専門的な知識や技術を持っているだけでなく、教育現場で日々起きる現実的な問題に主体的に関与しながら、その解決の可能性を探求する実践的な力量が求められてきているのである³。

平成11年12月の教育職員養成審議会第3次答申は、「現場の課題に適切に対応できる教員を確保する」ために、教員養成の改善方策について、「要請しようとする教員像を明確に持ち、それを達成するための組織を構成してカリキュラム編成を行うこと」「附属学校と連携して実験的研究を行ったり、現職教員と交流を行ったりすること」を提言している⁴。教師を目指す学生に対し、児童・生徒と良好な人間関係を築き、安定した授業運営を可能にするためのより実践的な指導能力を養成するための附属学校との共同研究が、教員養成大学の最大の課題である。

宮崎大学教育文化学部理科・家庭科・音楽科の三講座は、附属学校と共同して、平成11年度より、教育実習生の実践的力量を育てるための教員養成カリキュラムの改善に向けた研究にとり組んでいる。この研究では、教育実習生の授業観察能力・分析能力を育成していくことが、教育実習生の授業能力向上に効果的に作用するとの基本認識に立ち、授業観察シートの活用を試みている。これは、実習期間中に他の教育実習生が実施している音楽の授業を観察する際、所定の授業観察シートに授業中に気づいたことや授業者に対する意見などを記入させるものである。この観察シートは、授業終了後に回収し、全員分をコピーして指導教員と授業者を含む実習生全員の間で交換させる。授業観察中の思考過程を記述を通して意識化させるとともに、お互いの気づきを交換させることにより、ひとつの授業を複数の視点から検討させ、事後の授業反省会を活性化させることが直接のねらいである。

平成11年度の研究では、音楽科教育実習における大学・中学校教員と実習生の授業観察シートの記述内容分析を行った。その結果、実習生の記述には断片的な事実や印象に関するものが多く教材の価値や教育内容について考察がほとんどないこと、また経験年数の短い教員Aが、個別的な教授技能や教育方法に関する記述が目立つのに対し、経験年数の長い教員Bは、音楽の授業において、生徒たちを学習集団として高めていく配慮を非常に重視していることが明らかとなった⁵。熟練教師は初任教师と比較して授業中により多くの手がかりを発見して言語化できるとする秋田喜代美らの先行研究⁶の結果からも、これら記述様式や内容の相違は、授業中のさまざまな出来事から必要な情報を読み取り、それを手がかりにして予測や推論を行い、適切な指導の手立てを選択していく教師の実践的力量の違いを反映しているものであると考えることができる。

この結果をもとに、教育実習生の実習期間中の発達課題を明確化していくためには、これらの授業観察様式の違いが、音楽の授業運営に要求される力量と具体的にどのように関係しているのかを明らかにせねばならない。そのためには、まず指導教員が直感的に評価している教育実習生の音楽の授業能力をある程度客観的に測定し、その結果をもとに個々の実習生の観察内容を比較する必要がある。

これまで行われてきた教員の力量に関する研究の多くは、教育実習生と現職教員、あるいは初任教員と熟練教員を比較することにより、教員の各ライフステージにおける比較的長期的な課題を明らかにしようとするものであった。この背景には、研究の対象となる授業能力や生徒指導力が、個々の教師にとってきわめて現実的・日常的問題であるために、研究の中で慎重な扱いをせざるを得なかった事情があると思われる。つまり、経験年数を観察の標識にすることで、個々の教員の力量の比較が研究の前面に現れることを回避してきたのである。現実には、経験年数が必ずしも教師の熟達を保証するわけではないから、研究の中で比較されていることが、教員の達成度の違いを反映しているかどうかを断定することはできない。

本研究は、教員養成カリキュラムを改善することを直接の目的として、「実習期間中、実習生の成長に大きな差が出るのはなぜか」という視点から、教育実習期間に限定したより短期的な課題を明らかにしようとしている。そのためには個々の実習生の能力をある程度客観的に比較することが不可欠である。

そこで本研究では、16項目からなる授業評価票を作成し、それに基づいて、研究に参加している大学教員2名、附属小学校教員2名、附属中学校教員1名⁷が教育実習生の実施授業ビデオの観察し、授業能力についての得点化を行っている。そして、この評点を因子分析することにより16項目の観点を2つの因子に要約した。この因子分析によって得られた2因子が妥当なものであれば、それぞれの標準因子得点は、個々の実習生の授業能力の成長と実習生間の相対的な達成度を反映するものとなる。このことにより、個々の実習生の授業観察記述の内容を、授業能力の達成度を視点にして比較・分析することが可能になる。

2 実習生の授業能力の測定

2.1 実習生の実施授業の撮影

平成12年10月2日から10月20日までの3週間、宮崎大学附属中学校で行われた教育実習Ⅱの期間中、教育実習生の実施した授業をビデオに撮影した。対象となった教育実習生は、宮崎大学教育学部特別教科（音楽）教員養成課程に所属する大学3年生6名である。ビデオ撮影は、各実習生について実習開始直後のはじめの授業と実習終了直前の最後の授業の2回ずつ行った。

2.2 授業評価票の作成

本研究では授業評価票の項目を、次の二つを主な源泉にして独自に構成した⁸。

1. 前年度の教育実習中、実習生の授業について2名の指導教員⁹が、授業観察シートに記述していた内容から、特に記述の頻度の多い観点。
2. 今年度の6名の教育実習生の授業録画ビデオから2名のものを無作為に選択し、5名の研究者全員でその授業全体を観察した後、各自が自由に記述した内容の中から、特に記述の頻度の多い観点。

最終的に得られた評価項目は、次の17項目である。

表1. 授業評価項目

1	生徒の意欲や関心を高める工夫がなされているか
2	円滑な授業運営がおこなわれているか
3	臨機応変の対応ができていますか
4	音楽的なイメージや表現の具体的な指導ができていますか
5	授業や個々の活動の目標・めあてが明示されているか
6	教師自身の音楽的知識・技能の達成度
7	学習規律の維持につとめているか
8	生徒の主体的な活動を鼓舞しているか
9	明確でわかりやすい指示・説明ができていますか
10	教室内での立つ位置の適切な判断ができていますか
11	生徒の状態の観察・把握が行われているか
12	明るく親和的な話し方や態度ができていますか
13	積極的に範唱・範奏を行っているか
14	凛乎・決然たる意志・態度があるか
15	生徒との間の積極的なコミュニケーションをとろうとしているか
16	生徒の活動に対するきめ細かな指導・評価ができていますか
17	総合的評価

撮影したビデオは、全員での演奏活動やパート練習などの授業者の直接的な指導行為が見えにくい場面を除き、1時間の授業について開始から約5分間の長さで編集した。編集されたビデオを研究者全員で観察し、各観点についてそれぞれ100点満点で評価した。

2.3 因子分析の結果

各教育実習生の前後2回の授業に対する5名の研究者による各観点に対する評点のうち、17の総合的評価を除く16項目の評点について因子分析を行った。その結果、16項目の評点は2因子によって適切に要約できることが明らかとなった。2因子による累積説明率は72.3%であった。バリマックス回転後の因子負荷量を表2に示す。

表2 因子負荷量：回転後(バリマックス法)

変数名	因子No. 1	因子No. 2
1	0.6679494	0.5880313
2	0.7324586	0.5272871
3	0.6123871	0.5510631
4	0.6506334	0.5288236
5	0.8231391	0.1519331
6	0.6855561	0.3173199
7	0.811003	0.1891884
8	0.3567106	0.7019726
9	0.8306864	0.3634775
10	0.5377361	0.6528001
11	0.6310137	0.5244983
12	0.294883	0.8465442
13	0.1139766	0.7625696
14	0.7964177	0.4729738
15	0.3950962	0.8203868
16	0.5903461	0.6408378

表2において因子負荷量の絶対値0.70以上を示した観点の内容を参考に各因子を解釈した。

第1の因子は、観点2「円滑な授業運営」、観点5「授業や個々の活動の目標・めあての明示」、観点7「学習規律の維持」、観点9「明確でわかりやすい指示・説明」、観点14「凛乎・決然たる意志・態度」にプラスの負荷を示していた。このことから、因子No.1は、円滑な授業運営のために授業の方向性や生徒の行動を管理することに関係する因子であると解釈し、『授業管理因子』と命名した。

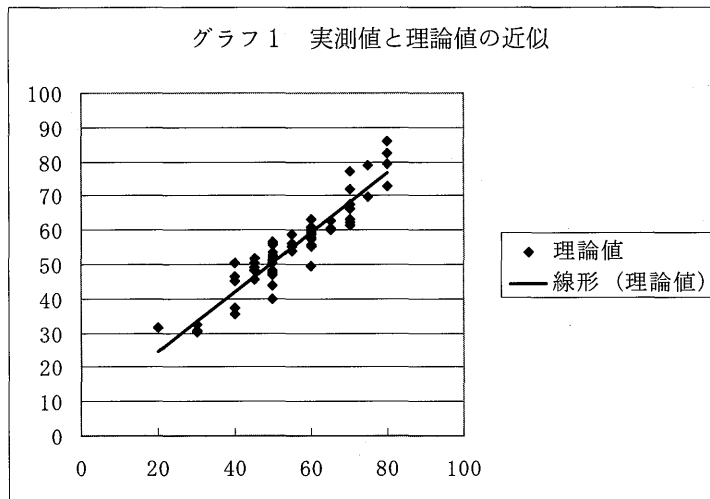
この因子が表現しているものは、最も狭い意味での授業技術であると考えられる。すなわち明確な指示・説明によって授業の目標や課題を明示し、ときには威厳のある態度で私語などの逸脱行動を抑制し、授業を予定通りに進行させるための技術である。

これに対し第2の因子は、観点8「生徒の主體的な活動の鼓舞」、観点12「明るく親和的な話し方や態度」、観点13「積極的な範唱・範奏」、観点15「生徒との間の積極的なコミュニケーション」にプラスの負荷を示していた。このことから、因子No.2は生徒との間の良好な人間関係を構築するための教師の姿勢や態度に関連する因子であると解釈し、『親和性因子』と命名した。

この因子が表現している内容は、音楽科では重要な意味を持つと考えられる。特に、合唱や器楽アンサンブルなど、生徒の主體的な創造的活動を中心とする授業においては、過度の緊張感を除去して教室の親和的な雰囲気醸成し、教師自身が積極的に表現する姿勢を示すことによって生徒の表現意欲を喚起すること、そしてときには事前の計画を変更して、授業の主導権を生徒に委ねることが必要となるからである。

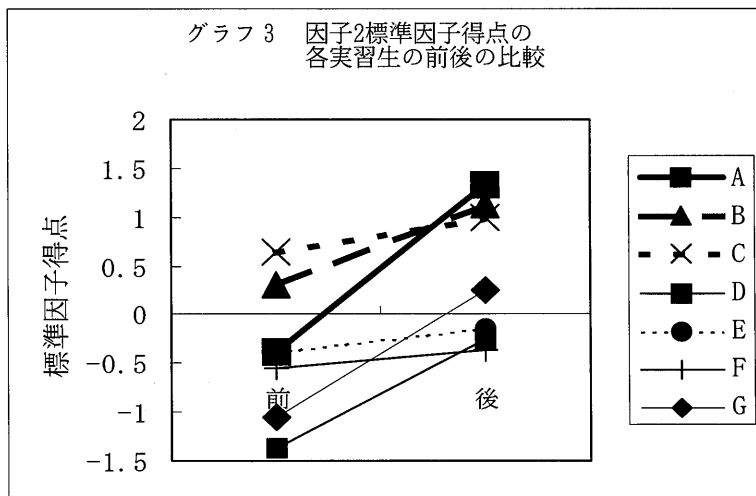
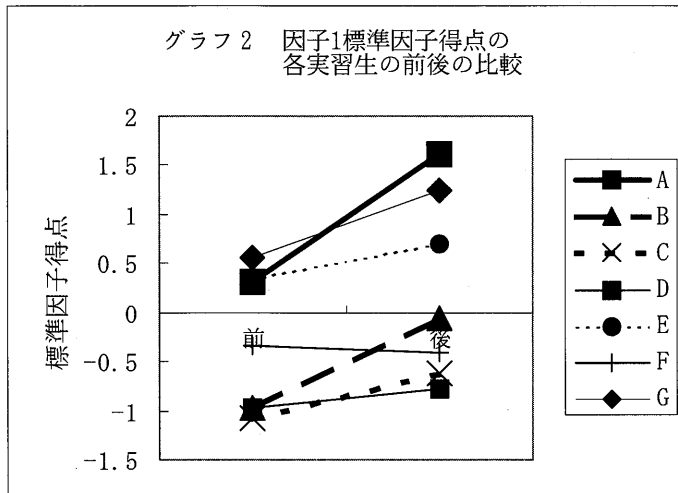
2.4 因子分析の妥当性の検証

バリマックス回転後に得られた標準因子得点を予測変数とし、教育実習生に対する各研究者の総合的評価（観点17）の得点を目的変数として重回帰分析を行った結果、重相関係数は0.935となり、この2つの因子は5名の研究者の総合的評価をうまく説明できることが明らかとなった。



2.5 結果

グラフ2は、各実習生について『授業管理因子』の標準因子得点の実習開始直後の授業¹⁰と実習終了直前の授業¹¹の間の変化を表わしたものである。実習生A、B、Gの得点が高い伸びを示していることがわかる。またグラフ3は、各実習生について『親和性因子』の標準因子得点の前期授業と後期授業の間の変化を表わしたものである。この因子についても同じく実習生A、B、G及び実習生Dの得点が高い伸びを示している。特に実習生Aはいずれの因子についても得点が大きく伸びている。



これに対し実習生C、E、Fはいずれの因子についても前後に大きな変化が見られない。

実習生Aは、前期授業において他の実習生と比較してそれほど高い評価を与えられていないにもかかわらず、後期授業では他の実習生を追い抜いてしまうほどの大きな成長を示している。このことから、この2つの因子についての変化の度合いの違いは、個々の実習生の単なる資質の差だけでなく、実習プロセスの何らかの質的な差異によって生じたものと考えるのが妥当であろう。これに対し、実習生Fは、いずれの因子についても開始直後の授業と終了直後の授業の間に得点の変化がなく、低いレベルにとどまっている。

3 実習生Aと実習生Fの授業の実際

3.1 実習生Aの授業

表4は実習生Aの実習終了間際の授業の冒頭場面の記録である。

表3. 実習生A授業記録¹² (実習第12日目 1年生対象)

1	T:挨拶のあと、段に上がり、生徒に向けて指を折りながら
2	T:「最初の発声といい__この号令の掛け声といい/音楽に対する意欲がすっごく伝わってきて/とってもやる気になりました」 C:静かに聴いている [笑い声]
3	T:「今日あるものを持ってきました」 C: [があるもの]
4	T:「耳を澄ましてください__耳を澄まして__ (無声音) いい? ___」砂時計をとりだす。
5	T:「砂の落ちる音が聞こえますか? ___ 心の耳で聞いてください ___」 C: [聞こえない] C: [しーっ]
6	T:「聞こえてきましたか ___ 聞こえた? ___しー ___」 C: [聞こえてる]
7	T:「砂時計って__ひっくり返してすぐの時は/上にたくさんの砂があります__」
8	T:「たくさんの砂があるときには-/すごく/砂の落ちるスピードがゆっくりだと思いませんか?/時間がゆっくり流れています/」
9	T:「けど/残り少なくなってほんのわずかになったとき/とてもすばやく/すごく/ストって/あっけなく落ちていく感じ__」
10	T:「この砂時計のイメージって『砂丘』にどこかつながるところが__あると思いませんか?__」 C: [何人かがうなづく。]
11	T:「すごくこう胸がこう__せつな-くなったりする思い__」
14	T:「こういう/ほんのちょっとの/ことが-/歌に生かすことができれば/『砂丘』のイメージが/もっと変わるんじゃないでしょうか__」
15	T:砂時計をピアノの上において「で/今日は__もう一度/今クラスで/ビデオを/撮って/みて__」
16	T:「あ-ここが悪いなあ/今度ここをこうしていこうっていうのをしてみましたけど/」

17	T:「今日は__実はこっそり/帰りの会でみなさんの歌声をMDにとりました_____」左右を見回しながらうなずく。 C: [えーっ・・・ (以下私語聞きとれない)]
18	T:「それで__今日は/映像は見ません__耳で」左耳を指す。 C: 私語 [私語止まる。]
19	T:「今聞いたみたいに耳でしっかりと聞いてください__」
20	T:「で__今自分たちが/どこをどうしたいのか__そこを今日やっていきたいと思います/」
21	T:「今日のめあて確認してみましょう/みなさんで読んでください__」
22	T:「さんはい/自分たちの演奏を客観的に聞いてみよう/仕上げに必要な練習方法を考えてみよう」 C: (全員で)「自分たちの演奏を客観的に聞いてみよう/仕上げに必要な練習方法を考えてみよう」
23	T:「とってもまとまりがあっていいですねー__」 C: [笑い声, 私語。]
24	T:「では今からMD聞きますけど/次のポイントに気をつけてください__」 掲示用カードを手に持って一枚ずつ示す C: 私語続く。 [私語が止まる。]
25	T:「まず__音程__正しくとれているか」
26	T:「次に__全体の/バランス__次にパートごとの絡み__非常にこの曲のポイントだと思います/絡み/うまく表現できてるか/」
27	T:「その次に/曲想__この曲の/みんなが伝えたい気持ちが/本当に歌に表われているか/」
28	T:「ここに/気をつけて/聞いてみたいと思います」 オーディオ機器の位置へ移動

授業者は、秒時計に注目させたり、「耳を澄まして」などの言葉で生徒の注意をひきつけ、間を取りながらゆっくりと抑揚のある語りかけを行っている。これに対し生徒は、一貫して集中した態度で授業者の言葉に耳を傾けている。第17節に「こっそり録音していた」との授業者の言葉に生徒が驚き、私語がしばらく続く場面があるが、このとき授業者は教室全体を見渡しながらうなずき、次の「耳で」を自分の左耳を指しながら少し強く話している。このことによって生徒は再び教師に注意を向け、私語は収まった。この場面に表われているように、実習生Aの終了段階での授業者としての姿には余裕があり、生徒の集中をひきつける手だてを心得ている。また一貫して、よく通る声と抑揚のある話し方で、一つひとつの言葉を生徒に対してしっかりと伝えようとしていることと、小さなことでも取り上げて生徒を賞賛する場面を作ろうとしていることによって、授業者と生徒との間に親和的な雰囲気が生み出されている。

実習生Aの授業に対する指導教員の授業観察シートの記述を見ると、「授業者として余裕が出てきた」「『待つ』姿勢が先生自身に少しずつ出てきました。全体練習を始める前は特に必要なことです」などの落ち着いた態度に対する評価や「ほめるときに感情を込めて言葉を探している」など生徒をひきつける話し方への高い評価が記されている。

3.2 実習生Fの授業

表5は実習生Fの授業記録である。

表 4. 実習生F授業記録(実習第15日目 2年生対象)

1	T: 「みなさんおはようございます」 C: 「おはようございます」
2	T: 「2~3日前からちょっと寒くなってきましたけど風邪をひいている人とかいませんか」
3	T: 「わたしはー/実は今日はちょっとのどの調子が悪くてみなさんのように/きれいに歌えないと思うんですけど/」後ろを向いてまた向き直る
4	T: 「えっと 天気も悪くて_あんまり気分もよくなりませんと思うんですけど/」
5	T: 「でも/歌はがんばって_気分よく歌っていきましょう_____」黒板へ移動し今日のめあてを提示する。
6	T: 黒板の方を向いたまま「今日のめあては/うえにかいてあります/」
7	T 「まずみなさんで読んでみましょう」 指導教員に向ってうなづく。 C: 「おはようございます」 指導教員: 授業者に向って「(聞きとれない)」
8	T: 「さーんはい/ 音の響きに気をつけてまとまりのある合唱をつくりあげよう/」 C: 「音の響きに気をつけてまとまりのある合唱をつくりあげよう」
9	T: 「これを目標に今日はがんばっていきましょう/」
10	T: 「それでは発声をはじめるので立ってください_____」ピアノへ移動する C: 「立ち上がると同時に私語」
11	T: 「_____じゃあ合唱をする/姿勢に/なってください/」 C: 私語
12	T: 「まず足を/肩幅に開いて_____いいですか?_____」 C: 私語
13	T: 「視線はな斜め上に/胸を張ってくださいもっと_____」 C: 私語
14	T: 「それではまずみなさんがいつもやっている」ピアノを弾きながら〈ハハハハハ〉「からやります」発声練習開始
15	T: 「それでは次に今はスタッカートだったんですけど/次はスラーに気をつけて/あ/あ/あでー」
16	T: ピアノを弾きながら〈アアアアアアアアアアア〉「と一番高い音に気をつけて/歌ってください」発声練習開始 C: 私語
17	T: 下を向いたまま「はい/ありがとうございました/」
18	T: 「じゃあ次に/『心の旅路』を合唱隊形に並んで歌ってもらいます_____」 C: 「違うよ」「違う」「心の旅路?」私語
19	T: 「ごめんなさい/ごめんなさい_ごめんなさい_____」 C: 私語
20	T: 「『心の瞳』を歌ってもらうので/合唱隊形に並んでください_____」 C: 私語 隊形移動。

実習生Aの話し方と比較すると、実習生Fは間を取ったり生徒の反応を見たりすることがなく、一方的な話し方になっていることがわかる。また第3節のようにそわそわと後ろを向いたり下を向いたりすることが多く、全体的に落ち着きがない。生徒の活動に対して評価する際も、視線は下に向けられたままのことが多く、生徒と間に壁があるように感じられる。話し方にも抑揚がなく、声も小さい。第10節で発声練習のために生徒を起立させた場面では、生徒の私語に対して手だてを講じず、そのまま指示を続けている。第12節ではじめて「いいですか？」と生徒の注意をひきつけようとしているが、生徒には伝わらなかった。

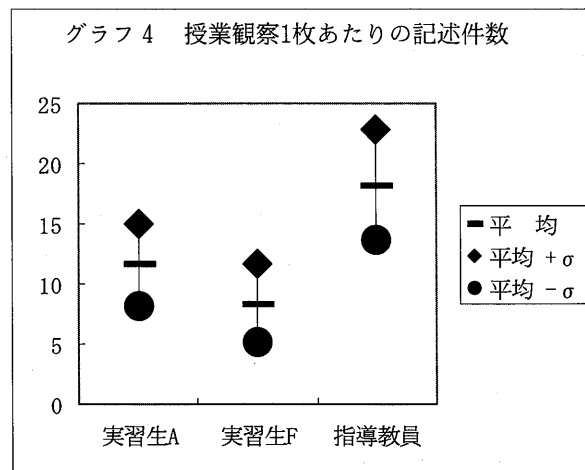
斎藤孝は、教師の醸し出す雰囲気は「教師の言葉が発せられる以前に子どもたちの身体において感知」され、子どもたちが教師の言葉を受け取る「構え」に影響を与えると述べている¹³。実際、実習生Fの授業に対して指導教員は、「言葉が速く、せかす感じ、落ち着くべし」「オドオドした感じが生徒に伝わる」など、落ち着きのなさや自信のなさが生徒に伝わることを問題点として繰り返し指摘している。また「今ひとつ入り込めず距離がある」「もっと生徒の近くまで行って、緊張感を高めるべし」など、生徒に対する「よそよそしさ」についての記述も多い。

授業評価分析の結果を見る限り、実習開始直後の時点では、2人の実習生の授業能力の間には、それほど大きな差は見られない。ではなぜ実習生Aは、実習生Fに比べ実習期間中に大きな伸びを示したのであろうか。次に、この2人の実習生が、他の実習生の授業について観察中に記述した授業観察シートの内容を比較してみよう。

4 授業観察シートの記述内容の比較分析

4.1 授業観察シート1枚あたりの記述件数の比較

次のグラフ4は、実習生A・実習生F・指導教員の3名の授業観察シート1枚あたりの記述件数¹⁴を比較したものである。



明らかに指導教員は、2人の実習生と比較して一枚あたりの記述件数が多いことがわかる。また実習生Aと実習生Fについて、同一の授業に対する一枚あたりの平均記述件数を比較した。t検定の結果、実習生Aは実習生Fに比べ、有意に平均記述件数が多いことが明らかとなった ($t=2.3674$, $p<.05$)。

このことは「(授業の) 熟達者は授業状況に敏感であり、より多くの手がかりを授業の中から見つけ言語化できる¹⁵⁾」という秋田らの研究結果を裏づけるものである。

4.2 記述文のカテゴリー分析

実習生A・Fおよび指導教員の観察シート記述を、1件ごとに表5に示す5つのカテゴリーに分類した¹⁶⁾。

表5. 分析カテゴリー

カテゴリー	定 義	例
1 事実・印象	授業者や生徒の発言・行動などについての記述。または自分が受けた印象。ただし、その発言や行為についての評価は含んでいない。	生徒が予想以上に多くの楽器を知っていた。 少人数での合唱の練習は大変そうだった。
2 評 価	授業者の発言や行動についての評価。ただし、その評価の理由はない。	話し合いの記録の紙を用意していたのはよかった。
3 示 唆	授業者や生徒のの発言や行動についての記述を通して、授業者に対し何らかの注意を喚起しようとする記述。	注目させきれないまま指示を出していた。
4 代 案	自分が授業者であればどうするかと言う視点からの具体的な提案。	パートごと、男女別に子音の部分を注意して「聴かせる」「比べさせる」場面があってもよい。
5 説 明	評価・示唆・代案について、その理由が説明されている。	楽器に対して、生徒はとても興味を示していたので、実際に触れさせたのはよかったと思う。 ただアルトだけ発表の内容を変えたのが気になった。(努力して歌おうとする姿が見られたので) パートの途中で「○○パートよく頑張っていますね」「○○パート話してる時間が多いですね」と声をかけると刺激になる。

この5つのカテゴリーに基づいて、実習生A・実習生F・指導教員の3名の記述件数を比較した。 χ^2 検定の結果、この3名の各カテゴリーの記述数には偏りがあった ($\chi^2_{(3)}=180.62$, $p<.01$)。

残差分析の結果、まず目立つのは、指導教員が〈事実・印象〉の記述をほとんど行っていないことである。このことは、指導教員は、授業者の発言や行動に対し、常に何らかの意見陳述を行っていることを示している。次に実習生Fは、他の2名と比較して〈評価〉が有意に多く、〈示唆〉〈代案〉〈説明〉の記述が有意に少ない。

表6. カイ自乗検定の結果 上段実測値、中段期待値、下段残差

	実習生A	実習生F	指導教員
事実・印象	33	33	2
	21.131	11.038	35.829
	3.212 **	7.461 **	-8.488 **
評 価	108	102	152
	112.495	58.766	190.738
	-0.626	7.56 **	-5.003 **
示 唆	75	14	159
	77.068	40.259	130.671
	-0.323	-5.153 **	4.106 **
代 案	60	16	149
	69.921	36.525	118.552
	-1.606	-4.171 **	4.57 **
説 明	59	10	106
	54.383	28.409	92.207
	0.823	-4.123 **	2.281 *

次の表7は、実習第9日目の授業に対する実習生A・実習生F・指導教員の実際の記述を整理したものである。

実習生Fの記述には「ざわざわしていなくて、スムーズに進められていた」「実際に楽器を見せているのがよい」のように授業者の行動を理由を示さずに評価する記述が多いのに対し、実習生Aは「鑑賞から合唱への切り換えが急だった」のように問題点を指摘したり、「『みんなしっかり聴いていたので指名』もいいが、まずは発表してくれる人を求めてもよいのでは」のように具体的な代案を提示したりするなど、積極的に授業の状況にかかわりながら思考する姿勢が見られる。特に、〈説明〉の記述では、「飽きてしまいがちな鑑賞だが『眠っていた人に発表してもらおう』というのがきいたのかしっかり聴いていたと思う」のように、生徒の行動を、それ以前の教師の発言に結びつけて解釈する記述や、「楽器に対して、生徒はとても興味を示していたので、実際に触れさせたのはよかったと思う」のように、生徒の視線から教師の行動を評価する記述が積極的に行われている。こうした代案や理由の記述が、実習生Fは非常に少ない。このことは「熟練教師は、多角的な視点から授業の複合性に接近している」「熟練教師は、授業と学習の文脈に即した思考を行っている」という佐藤学らの研究結果¹⁷とも符合する。

表7. 実習9日目 1年生対象の授業についての観察記述

	実習生 A	実習生 F	指導教員
事実・印象	ワークシートの進み具合を見て進めていた。	生徒が興味をもって授業を受けられるように工夫していると思う。	
	トランペットのマウスがついていなかった。	生徒達は楽器に触れてうれしそうだった。	
評 価	LDを鑑賞するときに、暗幕をひいたのはよかった。	ざわざわしていないくて、スムーズに進められていた。	○朝の歌声、先週との比較でほめる。
		授業の流れがよい。	○楽器との出会い。
		生徒の行動を予想して前もって注意しているのがよい。	○生徒とのラポートはできている。
		実際に楽器を見せているのがよい。	○楽器の実物はインパクトがあった。
			ビオラ、バイオリンを見せる順番は工夫があった。
示 唆	鑑賞から合唱への切り変えが急だった。		△眠くなるかもしれませんが・・・と注意を与えたのはよかったが、具体的なアドバイスはなかった。
	ワークシートを書くときに暗幕がひいたままだった。		△鑑賞している生徒の様子をしっかり観察してない
	声が少し小さいような気がしました。というより元気がないというか…		×モルダウについての説明4カット（楽器に触れる段階で3分経過）
	生徒の発表に対しての評価が少なかった。		×ワークシートの解答の方法、工夫が欲しい。
代 案	「みんなしっかり聴いていたので指名」もいいが、まずは発表してくれる人を求めてもよいのでは。		△指揮者のコメントにあったポイント等は、できていなければ、全体の途中でであろうとストップして指導すべし。
			△せつかくなので音色の違いや演奏方法ぐらいは説明すべし。（見せただけ？）
			×「とてもよい」と生徒の感想をまとめたが、感じ方を善し悪しで判断するのではなく、多様であることを認めるべし。
			△楽器をさわらせる前の注意で、値段的なことだけにとどめたが、楽器に対する愛情や音色に関わることも触れるべき。
			回ってきたとき、何を見ればいいのか指示
			△ボリューム調節はこまめに！（fをみこしての）
説 明	答え合わせのとき、生徒に言わせっぱなしでなく、教師がくり返し答えを言ってあげると理解度がますと思う。	中には鑑賞の途中でワークシートを解いている生徒もいたが、きちんと鑑賞できていた。指示の仕方がよかったのだと思う。	△吹奏楽部の生徒に自分が担当しているパートを発表させても、より楽器が身近に感じられてよかった。
	楽器に対して、生徒はとても興味を示していたので、実際に触れさせたのはよかったと思う。	口調がゆっくりでわかりやすい。	△授業で生徒が受け身になりすぎぬよう、活動の場をどう設定するかがカギ。
	飽きてしまいがちな鑑賞だが「眠っていた人に発表してもらおう」というのがきいたのかしっかり聴いていたと思う。		△鑑賞にはいる前に知っている楽器がいくつ出てるか注意しながら…等のポイント指示が必要である。情景が想像しやすいような指示があったか？（自由に書きなさいが実は生徒を一番苦しめる）（「どう思ったか？」「どうイメージしたか？」大きさ、広さ、ゆっくり）
	ワークシートの訂正は黒板に書いてあげたほうがわかりやすいと思う。		×ほめ方に具体性がない。生徒は物足りない。
	言葉の使い方「～させます」というのがよく出てきます。方言かもしれないけど命令形に聞えるので「～してもらいます」のほうがいいと思います。→「～してもらいたいと思います」等		×鑑賞～合唱への場面転換の前にまとめ（前半）が必要。生徒の気持ちはついていっていない。

実習生Aは、実習の初期の段階から一貫してこうした積極的な思考活動を表現する記述を続けている。しかしながら、授業VTR評価の分析結果から見る限り、実習開始直後の時点で、「授業管理因子」「親和性因子」のいずれについても、実習生Aはそれほど高い評価を受けているわけではない。特に「親和性因子」については、他の実習生と比較してもかなり低い値になっている。つまり授業の中から多くの手がかりを発見し、それに基づいて代案を提示したり、一つの出来事を授業の文脈の中に位置づけて解釈したりする記述自体が、直ちに優れた授業能力を保証するわけではないといえる。むしろ、授業観察シートの記述を通した、これらの積極的な思考活動が、実習生Aの実習期間中の急激な授業能力の成長を支えるひとつの要因となっていると考える方が適切であろう。

5 結論と今後の課題

これらを総合すると、次のような仮説を導くことができる。すなわち、教育実習における授業観察において、次の3点を具体的な課題として実習生に与えることにより、実習生の実践的授業能力を効果的に高めることができる。

1. 授業中に起きる小さな出来事にも目を向け、できるだけ多数の記述を行うこと。
2. 授業者の立場に身を置き、自分なりの代案を積極的に提示すること。
3. 観察者からの評価や代案の理由を、前後の文脈や予想される結果と関係づけながら具体的に示すこと。

佐藤は、熟練教師の「実践的思考様式」の特徴の2番目に「不確実な状況への敏感で主体的な関与と問題表象の熟考的な態度」を挙げている¹⁸。より多数の記述を心がけさせることで、実習生は、自分が実際に授業を行っているときには気づかなかつた、例えば、生徒のつぶやきや行動に目を向け、記述を通してそれを意識化することになるであろう。初期の段階では、単なる事実や印象など、気づいたことを書きとめることが中心になると考えられるが、次第に、その事実から次の展開のための具体的な手がかりを得ることができるようになると期待される。

自分を授業者の立場に置いた代案の提示は、授業での問題状況に対し、複数の手だてを案出しようとする姿勢につながると考えられる。吉崎静男は、初任教師にとって一つの状況に対して複数の手だてを案出することの重要性を指摘している¹⁹。前述の授業記録に示した短い時間内にも、実習生Aは、生徒の注意をひきつけるために、小道具として砂時計を使う、思い切った間を取る、声の大きさを変える、ジェスチャーを加える、掲示用カードを提示するなどの様々な手だてを講じている。実習生Fが生徒の中に「今ひとつ入り込めず距離がある」のに対し、実習生Aに「授業者としての余裕」や「『待つ』姿勢」が感じられる²⁰のは、手だてのレパートリーの広さによって状況への柔軟な対応が可能であることから生まれる自信の表われであると考えられる。

またこうして思考過程を言語化していくこと自体が、自分の思考を対象化するメタ認知的な能力を研ぎ澄ましていくことにつながると考えられる。「創造的な実践を行う熟練教師の特徴は、外へ開かれると同時に自分の行動を自分で見つめる内省、自己との対話ができることにある²⁰」と秋田が述べるように、失敗や困惑を含め、授業中の自分の姿をあらためて見つめ直す

ことは、自分の授業を変えていく上で最も重要な営みである。他の実習生の授業を観察し、授業の状況に即した気づきを記述していくことを通して、授業者の失敗や困惑を自分のものとして引き受け、自分自身の授業をあらためて振り返る視点を得ることができると考えられる。

今後の課題としては、まず、この仮説を実験的に検証していくことが必要である。その際、効果を検証するための指標として、今回の、教員による評価に加えて、何らかの方法により生徒の視点からの評価を導入したいと考えている。

付記

本研究は、平成13年度科学研究費補助金基盤研究C(2)「授業観察能力と授業分析能力を育てる教職教育システムの開発」(研究代表者：竹井成美)の支援によるものである。

注・文献

- ¹ 教育改革国民会議報告「教育を変える17の提案」2000年12月22日。
- ² 佐藤学「現代社会のなかの教師」『教師像の再構築』所収、岩波書店、1998年、19-20頁。
- ³ 佐藤は、「反省的实践家」としての教師に要請される状況依存的・経験的・総合的な専門的知識を「実践の見識」と呼んでいる。(佐藤学「反省的授業」『教師というアポリア』所収、世織書房、1997年、163頁)
- ⁴ 教育職員養成審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」1999年12月10日。
- ⁵ 菅裕「中学校・大学教員と教育実習生の音楽科授業観察記述内容の比較分析」『宮崎大学教育文化学部紀要「教育科学」第3号、2000年、107-122頁。
- ⁶ 秋田喜代美、佐藤学、岩川直樹「教師の授業に関する実践的知識の成長」『発達心理学研究』第2巻、第2号、1991年、88-98頁。
- ⁷ この教員は、教育実習生の直接の指導教員でもある。但し、昨年度の研究時の附属中学校教員とは別人物。以下、本稿では、この教員について「指導教員」と呼ぶ。
- ⁸ 教師の教授スキルの評価項目としては、北尾倫彦らによって開発された30項目がある。北尾らはこの30項目に対する教師の回答を分析することにより、「計画性」「わかりやすさ」「相互作用助長」「自主性尊重」「強調」の5つの因子を抽出している。しかし北尾らの質問項目は、小学校教員の自己評価を目的として開発されたものであり、中学校音楽科教育実習における実習授業についてVTRを通して評価しようとする本研究にそのままの形で適用することはできない。まず第1に本研究では、実習生全員の授業を各5分の編集VTRによって評価するために、「新しい課題に入るときの区切りが明確であった」「一斉指導の他に個別指導やグループ指導を行った」など、5分間のVTRでは評価の困難なものがある。第2に、北尾らの質問項目はすべての教科に当てはまる一般的な内容であり、音楽科固有の観点についての評価ができない。(北尾倫彦、速水敏彦、中村知靖「教授スキル評価の視点に関する検討」『日本教育工学雑誌』第12巻、第3号、1988年、91-99頁)
- ⁹ 今年度の〈指導教員〉とは別人物である。
- ¹⁰ 以下、前期授業と呼ぶ。
- ¹¹ 同じく、以下後期授業と呼ぶ。
- ¹² 表中の〔の記号は、2つの発言や行動が同時に行われていることを示す。また / は、0.5~1秒程度短い間や沈黙を、__はそれ以上の長い間や沈黙を表す。
- ¹³ 斎藤孝『教師=身体という技術』世織書房、1997年、135頁。
- ¹⁴ 表6の例のように、完結する1命題を1件として扱う。
- ¹⁵ 秋田他、前掲書。

¹⁶ 他の教師の行った授業ビデオを見ながら、同時に考えたことを自由に発話させ、その内容をカテゴリー分析した秋田らの研究では、被験者の発話内容は、事実・印象・推論（意図・代案・見通し）の大きく3つのカテゴリーに分類されている（同前）。しかしながら、本研究の分析の対象となる観察記述は、秋田らの自由発話とは異なり、授業後に授業者や他の観察者との意見交換をすることが前提となっている。従って、事実やそれに対する単なる印象よりも、授業者に対する意見陳述が記述の中心となる。そこで秋田らの研究で推論（意図・代案・見通し）に相当する領域を〈評価〉〈示唆〉〈代案〉〈説明〉の4つに細分化し、それに〈事実・印象〉を加えた5つのカテゴリーを設定した。

¹⁷ 佐藤学、秋田喜代美、岩川直樹、吉村敏之「教師の実践的思考様式に関する研究(2)」『東京大学教育学部紀要』第31巻、1991年、183-200頁。

¹⁸ 同前、193頁。

¹⁹ 吉崎静夫『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』金子書房、1997年、37頁。

²⁰ 秋田喜代美「教えるといういとなみ」佐藤学編著『教室という場所』所収、国土社、1995年、83頁。