

教育実習生の教授行動の 問題点にあらわれた 初心者としての教師の特徴

藤 沢 伸 介

COMMON CHARACTERISTICS OF INEXPERIENCED TEACHERS APPEARING IN FOURTH YEAR STUDENT TEACHERS' TEACHING ACTIVITIES

Shinsuke FUJISAWA

要 約

教師は、経験を蓄積していくことによって様々な変化を遂げていくが、その初期の教授行動には、どのような特徴があるのだろうか。初心者特有の問題点は、教師の卵である教育実習生の教授行動に、顕著であると考えられる。本研究では、教育実習生の授業活動で観察された問題点がまず17点列挙され、それが大きく4つの傾向に集約されることが示されている。それらは、(1)目標意識の希薄さ、(2)目的意識の希薄さ、(3)生徒全員に奉仕する意識の希薄さ、(4)役割意識の希薄さの4点である。教師は、学級担任や教科担任として初めから生徒に接するので、長い試行錯誤の上ではなく、できれば初期段階から、実践的指導力を身につけていくことが望ましい。その意味で、本研究で示された具体的な指導上の問題点は、教員養成にも参考になるに違いない。

Key words: 教師の成長, 教育実習, 指示, 発問, 指名, 応答, 宿題, 役割意識, 教員養成

目 的

教職経験を蓄積した教師と比較して、教育実習生の授業運営行動には、未熟でかつ稚拙な点が数多く認められる。この点に関して、これまでの研究は、特定の行動に関する両者の比較や、単なる問題点の列挙に留まっているものが殆どである。しかしながら、教師の成長という観点から見た場合、教育実習生の教授行動は、教師の成長の出発点として、興味深い点を数多く含んでいる。本稿では、この点を論ずるが、数量的に処理することが困難なために、論証の科学性を維持する目的で従来除外されてきた点まで敢えて取り上げ、その特徴を浮き彫りにすることを主眼目にするという姿勢で当たることとする。

教育実習生の実態は様々で、現職の教員よりもはるかに巧みな授業運営が可能な者も少なからず存在するが、ここではそのような実習生の教授行動には着目しない。寧ろ、実習生でも最低レベルと考えられる行動のみに注目し、これを蒐集し分析することにする。しかしながら、時間にルーズであるとか、服装がだらしないとか、声が小さくて聞き取れない、無責任だなどの、社会人、職業人としてあるまじき行動については、ここでは言及しない。又、教えるのに必要なだけの学力や、その教科特有の技能（例えば英語の発音が正確にできるか等）が不足しているという指摘もここでは行なわない。そうではなくて、基礎学力や技能もあり、社会常識に基づいた行動をしつつ、それでも尚、教師として未熟であるが故に本人が実行できない点について、ここでは考察を加えることとする。なぜなら、本研究の目的が、教師という職業人としての成長という側面を明らかにしていくことにあるからである。教育実習生に関する調査研究は数多く為されてきたが、総合研究だけに着目しても、これらの研究の多くは、本人の学力や技術、社会人として要求される項目、教師特有の必要な態度等が、はっきりと区別されていなかった嫌いがある。

本稿では、先ず実態の分析を試みる。次になぜそうなるかについて推論を試み、問題点をいくつかの要因に集約する。最後に、得られた初心者としての特徴に基づき、教員養成の可能性について論ずることとする。

方 法

ここで述べられている実態は、筆者が大学の教職課程の教員として教育実習の現場に立ち会い、授業見学を通じて気付いたことを、17年間にわたって蒐集したものである。

実習に先立っては、教育実習生に個別に指導案の作成指導を行ない、指導案の問題点については、何処に原因があってその問題が生じたのかについて、本人と話し合いの時間を持つようにし、授業が一定のレベルに到達するまで指導案の練り直しを行なった。改善案についてはこちらが指示するのではなく、複数の対策例を示しつつ、実習生本人が最も自分らしい教え方になると思える方法を自分で考えてもらった。これは、実習生の個性をできるだけ尊重しようとしたことと、

授業は自分らしいやり方でやらないと結局はうまく行かないものだという筆者の信念に基づいて自由度を大きくしたためである。実習授業の見学のあとは、実習生本人と個別に面接を行ない、本人の気付いた問題点、筆者の気付いた問題点を出し合い、改善の方法を一緒に考えるようにした。更に、そのクラス特有の問題点を現場の担当教員から聴取した。

この過程で、筆者は、科目や個人差を越えて、多くの実習生に共通な問題点があるということに気付いた。筆者の個別指導の前に、各実習生は教科教育法の授業で指導案の作り方は学んでいるし、教育心理学等の授業において教室運営の基本的事項は習っている筈である。更に、事前には筆者が個別指導を行ない、実習期間中は実習校の担当教員が個別に実習指導を行なっているわけである。この過程において簡単に改善されることもあれば、なかなか改善されないこともある。いずれにせよ、共通した問題点として出てくるということは、初心者として必ず通過する特徴があるというように考えざるをえない。以下にそれらの点について述べる。

結 果（実態の分析）

〔1〕指導案の作成がうまくできない

1) 単元目標が書けない

実習生が最初に課せられるのは、指導案の作成である。その指導案の最初には指導目標を書くことになっているが、まずそれが書けない。そこで教科書会社の作成した指導書の目標を丸写しにしてごまかすことになる。なぜ書けないかという、教授行動が目標達成行動だと分かっていないからである。全ての職業は、例えば「お客を安全に目的地まで運ぶ」とか、「お客に快適な食事を提供する」といった目標があり、その目標を達成するために、色々な手段が考えられ、そこに従事することで仕事が成り立っているわけであるが、仕事を形だけでとらえている場合には、いざ目標はと問われると答えられないことになる。仕事を形だけでとらえているということは、「教師とは、生徒の前で教科書について解説し、生徒に学習作業をさせる人です」という、認識のあり様である。そこには、生徒の好ましい方向への変化に貢献するという視点が存在していない。

言うまでもなく、各科目には存在理由があり、その科目を設置した大目標がある筈である。その大目標を達成するためにいくつかの下位目標があり、それらの下位目標を達成するために、最適な教材が選ばれているのである。そうやって単元が設定されているわけであるから、単元目標が分からなくて、指導等できるわけではないのであるが、授業行動が形式調整行動ととらえられている限り、分からないままで一向に支障がないのである。

2) 教授内容の組織化ができない

先行オーガナイザが必要であることは、教職課程の必修科目で誰もが学習している筈であるが、必要だということが知識レベルにとどまり実践されない。これから学習する内容を概観する事柄

が予め伝えられ、学習目標が明確になり、授業後に要約と復習問題が与えられた場合に、学習量が増大するということが実感として分かっていないためであろう。従って、指導案の最後の部分に「まとめ」などと書いてあっても、殆ど実行されることはない。

3) 工夫がない

教科書「を」教えるのではなく、教科書「で」教えるのだということが、昔からよく言われる。教科書は単なる素材なので、それをどう料理するかは教師の手に掛かってくる。従って、新しい概念を修得させるにはどうするのが良いのか色々な工夫が必要になってくるが、目標意識が稀薄で、教科書を解説すれば充分との認識があるため、工夫のあとがなく、授業の進め方に個性が現われてこない。

[2] 教材準備が不十分

1) 既習事項との関連付けができない

新知識はそれだけで存在するのではなく、既知の事柄との関連の上で学習していくことにより、知識のネットワークができあがり、記憶もより定着する上、応用もきくようになってくる。従って、自分の担当単元のところに目を通すだけでなく、それ以前に生徒が何を学習したのかを知っておくことが重要なことであるが、教科書の担当単元以外の箇所にも目を通すことさえ行われていないことが殆どである。更に目次すら見ていない場合があり、その教科の指導体系がどうなっているのかも分かっていない場合がある。

2) 興味深い点が見つけられない

先ず、知的好奇心をそそられるような疑問点があり、或る分野を学習することによってその疑問が解決し、その結果、今迄見えなかった世界が見えるようになる。これが繰り返されるうちに、知識の体系ができあがってくるが、そのうちにその体系の欠如部分に気付き、そこを完成させるために、更に新しい知識を求める。このような過程を経て、人は知る喜びを覚える。これを助けるのが本来の教師の重要な役割の一つであろう。最近の子供たちの学校嫌いの増加という現象の原因は色々考えられるが、その一つとして、知りたいとも思わない知識をむりやり詰め込まれるということがあるであろう。詰め込みが嫌だという生徒の感覚はいたって健康かつ正常である。だから、少しでも知を愛する人間を育てようと思ったら、詰め込みにならない教授の仕方を工夫せねばならない。そのためには、生徒の知的好奇心を刺激し、生徒に問題意識を持たせるような教材準備が必要である。ここで言う問題意識とは、様々な疑問を持ち是非解決したいと思う気持のことである。そして、生徒に問題意識を持たせるためには、先づ教師自身が問題意識を持っていなければならないのである。

しかしながら、こういった準備を全くしない者が結構多い。実習生自身が、知りたくもない知識を詰め込まれることに疑問すら抱いていない場合である。この場合には、自分が子供達に詰め

込みをすることにも何ら疑問を感じないので、ただ結論的知識を羅列することが授業で行なわれてしまうことになる。

生徒に問題意識を持たせられないし、持たせようもしないのは、それが教師の役割の一つだという認識が稀薄なためと思われる。北尾(1986)の指摘にあるように、生徒に自己教育力を育てることは、教師の重要な役割の一つであり、そのためには更に教師自身の自己教育が必要になる。そして、毎日の実践そのものに研究的に取り組む姿勢が必要になるのである。

[3] 授業運営がうまくできない

1) 一部の活発な生徒に授業の主導権を取られる

教室には、大抵よく反応する生徒がいる。彼らは、挙手をして教師の許可を得てから初めて発言するのでなく、教師の全員対象の質問にも声を出してどんどん反応してしまう。指導に慣れない間はこういった積極的な生徒だけを相手に授業を進めて、自分からは積極的に発言しないタイプの生徒にまで目が行き届かず、順調に授業が進んだと勘違いしてしまうのである。

この種の実習生は、活発な生徒しか相手にできないので、やがて生徒の年齢が進み、日本の教室の特徴として、積極的に発言する生徒がいなくなってしまうと、授業の相手がいなくて途方に暮れることになる。いずれにせよ、「一斉授業は、生徒全員を参加させなければならない」という意識が低いことと、発問の仕方が悪いのが原因である。

2) 指名した生徒にしか、作業させられない

指名した生徒だけが考え、答え、教科書を読む。これもよくある例である。全員に質問してから、代表者に答えさせる。これが原則であるのに先に指名してしまうと、こういうことが起きる。指名されない生徒は、自分が安全地帯にはいるので、もう考えなくなるのである。たとえ指名が後であっても、指名順が生徒に予測できる場合には、同じことが起きる。予め考えてくることになっていたような問題はどのような順で指名しようと構わないが、その場で初めて出したような問題は、誰が指名されるか分からないような配慮が、全員参加のためには必要である。(指名に関しては、後で再度触れる。)

指名した生徒に教科書を音読させる。この間に、指名されなかった他の生徒達はどのように時間を過ごすのか。代表でない生徒にも課題を与え、後から報告を義務づけ、その課題のやりがいがあるようにしておかないと、音読を課せられなかった生徒は、勝手なことをしだす。こんなことは、自分が生徒の立場に立てば、想像に難くない筈なのに、思い付かないのはなぜだろうか。

これらについては、授業の前に指導案を作成する段階で、十分に計画を練っておけば解決する。実習生にとって、一度に視野に入る人数は限られており、経験を積まない限りこれをふやしていくことはできないので、全員に配慮できない間は、準備なしで授業に臨むことは避けたほうが良い。

3) 暇な生徒を発生させてしまう

生徒の個人差もあるが、集団行動中、他人に影響を与えずに隙間の時間がうまく使えるようになるのは、学校教育も終わりに近づく年齢になってからである。生徒の年齢が低いほど、授業中に暇な時間ができたら最後、その時間はお喋りやいたずらの時間に早変わりし、お喋りやいたずらは他の生徒に瞬く間に伝染する。そして、苦勞してやっと集中させることに成功した生徒達の関心も、授業とは別の方向に向いてしまい、雰囲気は悪くなり、授業は失敗の方向に向かい出す。

暇な生徒はいつ発生するか。それは、与えられた課題が他の人より早く終わった時、教師の指示が曖昧で何をしてもよいかわからない時、何らかの事情で特定の生徒が個別指導を受けている為に相手にされていない時、個別点検の順番待ちの時等である。これも全員を常に授業に参加させようという意識さえあれば、十分な準備によって（例えば発展課題を用意しておく等で）いくらでも解決できる問題である。

4) 動機づけをしない。学習目標を生徒に伝えない

授業は導入がたいそう重要である。導入に成功すると、生徒は学習に興味をもち、その授業時間中ずっと、更に授業以降も関心を持続することができる。これに対し、導入に失敗すると、生徒を授業に集中させることができなくなるばかりでなく、教師と生徒との人間関係に影響する場合さえある。又、どうやって生徒に動機づけをするかは、その教師の最も腕の奮いどころで、ここにその教師の個性が強く現われるものである。従って、実習生の関心もここに集まってもよさそうなものだが、豈凶らんやあまり注意が向けられることはない。

導入部分で学習目標を伝えることも稀である。これは、実習生の目標達成意識の稀薄さの反映であろうか。伝えたとしても、表現が抽象的で、凡そ生徒の関心を引き付けたとは言えないお粗末さである。

5) 目標達成の確認をしない

あることを教えるというのは、生徒を理解していない状態から理解した状態へ、又ある技能が身に付いていない状態から身に付いている状態へと変化させることである。従って、本当に理解したのか、技能が身に付いたのか確認しなければ、教えた（つまり変化させることに成功した）と断言はできない筈である。この代表的な作業はテストであるが、テストというまとまった段階に行くまでに、絶えず修得状況を確認しながら授業を進めるのが教師の役割である。

この確認作業は、理解できているかどうかを、表情を読み取ったり、全員に簡単な課題を与えて出来具合を見たりしながら確認していく作業である。これを細かく設定したステップ毎に行なっていく必要がある。慣れないうちは、生徒の表情が読み取れない場合もあるだろうから、課題の遂行度の確認ぐらひはせめて行なってほしいところだが、実際は行なわれないことが多い。

行なわれない理由として、実習生の側に「これだけ一生懸命に教えているのだから、一々確認等しなくても当然分かってくれた筈だ」という、思い込みがどうもあるように見受けられる。中

には「分かりましたか」と尋ねて、生徒が分かったと答えると、それだけで満足してしまう実習生もある。生徒本人が分かったと答えても課題をやらせると出来ない場合がありうるということを、実習生が未だ体験していないためであろうか。

最も極端な例としては、教材に関して詳しい下調べを行ない、一気に喋り捲る実習生がある。大抵の場合、生徒にとっては関心の低い事柄でもあるので、生徒の居眠りを誘発し、自分がどれだけ熱心であるか認めてもらいたい実習生の、自己満足に終わる場合が多い。

6) 指示の仕方が不適切である

効果的な指示の仕方には原則がある。坂本(1979)は、指示の原則を7項目挙げており、これがよく引き合いに出されるが、あまり賛成できない。筆者としては、次の10項目を原則と考えている。(ここでは、結論のみを述べることにし、論証は省略する。)

- ① 生徒全員が教師に注目したことを確認してから指示する。
- ② 目的を明確に示す。
- ③ 指示内容は、具体的に行動の言葉で説明する。
- ④ 一回の指示では一つのことだけをやらせる。そのことが無理な場合は、指示内容を箇条書きにしたものを渡すか、暗記させるかする。
- ⑤ 制限時間を伝える。
- ⑥ 成功している見本又は手本を示す。
- ⑦ 失敗した場合の対処の仕方も教えておく。
- ⑧ 全員が納得したことを確認してから行動を開始させる。
- ⑨ 行動が開始したら指示の追加はしない。
- ⑩ 終了後は必ず結果を報告させる。

これらの原則に反した指示の出し方しかできない実習生がいる。原則自体は教職課程の授業で学習している筈であるから、それが実践できないものは、知識が行動に結び付いていないものと思われる。

7) 発問と指名、応答の受容の仕方が不適切

教師が発問すると何人かの生徒が挙手し、その中から教師が選んで指名し、生徒が応答する。これは、よく見られる教室風景である。しかし、どんな場面でもこの方式が良いというわけではない。なぜなら、教師は生徒全員の状態を把握できないし、それこそ積極的な子供だけを相手に授業をすることになってしまうからである。

時には、挙手していない生徒にも指名しなければならないし、代表者だけでなく全員の反応を聴取する必要がある場合もある。指名の方法も、次に誰が指名されるか生徒が予測できるように規則的に指名したほうが良い場合と、生徒にとって指名順が予測不可能な形が適している場合がある。どの方法が良いかは、その発問の目的によるのである。

一般に、指名法と発問の目的との対応は、次のようになっていると筆者は考えている。

①全員を規則的に指名するのに適した発問

全員を、生徒にとって予測が可能な順で指名して行くのが適しているのは、「技能確認のための発問」「学習素材を列挙するための発問」「宿題、復習の点検確認のための発問」「実験などのデータ収集のための発問」等、教師が全員の状態を把握して、次の瞬間の授業の進め方の材料としていく発問である。前二者は他の生徒の反応とそれに対する教師の評価を聞くことで生徒自身の参考になるし、後二者は、規則的に指名することで、生徒に応答の準備ができるため、短時間で反応が収集できる利点がある。

②全員を同時に指名すべき発問

全員の一人ひとりに指名していたのでは時間が掛かり過ぎるとか、他の生徒の応答によって影響され、自力で考えなくなったり、正直な反応が隠されたりしてしまう場合には、全員の反応を同時に収集するしかない。このためには、教師が選択肢を黒板等に提示し、選択肢毎に該当者に挙手させるとか、紙に書いて提出させればよい。アナライザがあれば、尚便利である。このやり方が適しているのは、「理解確認のための発問」である。

③全員に生徒の希望順で指名するのに適した発問

授業中にやらせなければならないが、処理時間に個人差があり、評価のために全員の反応を取る必要がある場合には、生徒の希望順で指名することになる。「技能修得の点検確認のための発問」「暗記確認のための発問」「個人目標や自由課題のテーマ決定確認のための発問」などは、考えたり修得するのに掛かる時間に個人差があるが、終了した順に指名していくことで、円滑に授業が進行する。

④教師が選定した代表者のみ指名するのに適した発問

答えられることが当然であるような発問は、教師が代表者を選んだほうが良い。「過去の学習内容を思い出させ、新しい概念をそれと関連付けるための発問」は、復習の意味も兼ねているので、まず全員に発問しておき、次に代表者を選ぶ。指名は全員の必要はない。誰かの応答によって、思い出しさえすればそれで良いからである。復習の習慣が形成されていない生徒を指名すれば、それがきっかけで復習に対する意欲を高めることもできる。「授業に集中させるための発問」(「今は何ページを学習していますか」など)は、よく放心状態の生徒に向けられるものである。予習を義務付けている場合には、抜き取り検査の要領で、何人かの生徒に発問すると、予習の動機付けになる。代表者は無作為に選定し、生徒にとって予測ができないようにしておく、教室に適度な緊張感をもたらす効果もある。

⑤自発的に挙手した生徒を代表者として指名するのに適した発問

誰でも答えられるわけではないために、回答したということそれ自体が賞賛に値するような発問は、挙手した生徒を指名するのに適している。「疑問点や仮説を出させるための発問」「予習や

博識化を奨励するための発問」「各自に考えさせるための発問」「集団思考を促す発問」等は、その反応を教師が喜び、生徒を褒め、授業内容に組み入れていくことによって、積極性を強化し、生徒の自尊心を高め、授業を活性化していくことができる。又、「誤りを報告させるための発問」も、応答をうまく取り上げ、誤りに対する教師の対応を示すことによって、誤りを恐れない態度を養成することができる。

以上見てきたように、指名の仕方は、発問の目的によって、当然最適な方法が選ばなければならない。にもかかわらず、目的に合わないような指名の仕方しかできない実習生が多い。ここで、しばしば発生する良くない例をいくつか挙げておこう。

〔例1〕問題の答え合わせの時に、挙手した生徒を代表者として指名し解答させる実習生がある。正解答の場合は次に進み、誤りの場合は、正解答が出るまで、他の生徒が指名され続けることが多い。なぜ解答を生徒に言わせなければならないのか、目的がはっきりしない。このやり方では、得意な生徒だけがいつも認められ、苦手な生徒は畏縮するばかりである。生徒全員の出来具合を教師が把握することもできないし、生徒も、誤りの原因を考えて力を付けていくことができない。又、答え合わせに時間が掛かり過ぎるため、問題が宿題の場合には、やって来なくてもその場で解答できるので、予め解いてくる意味がなくなり、宿題実行率が低下してしまう。

〔例2〕問題の答え合わせで、規則的に指名する実習生がある。教師は生徒の解答の正誤に関わらず正解答を告げることが多い。この方式だと、生徒は自分が指名される問題を数えて予測し、その問題だけを考えようとすることになる。これは全員参加の原則に反するのである。

いずれにせよ、特別な文脈でないかぎり答え合わせで代表生徒に指名すべきではない。正解答は教師が告げ、誤りは全員に報告させ、正答率が低い場合には、どうしたら正解に達するかを生徒に考えさせるようにすべきである。

〔例3〕導入の段階で、生徒の経験や、何かの感想を尋ね、挙手した生徒に指名する実習生がある。しかし、折角出された生徒の反応については、そのあと一切取り上げられないことが多い。後で授業内容に生かさないのなら、なぜ尋ね、生徒に答えさせたのか。意図不明である。これでは、導入にならない。生徒の興味や関心を知りたいならば、授業が始まってしまってからでなく、もっと前にそれを調べ、それにあった教材準備をするのでなければ意味がない。

〔例1〕〔例2〕〔例3〕に共通することは、発問、指名、応答という授業の形を実演して見せているだけで、目標に応じた発問と指名法を考えていないことである。予想外の反応については無視してしまう実習生もあり、その場合教育効果はマイナスとなる。

8) 配付教材が不適切

配付教材を使用するのは、それなりの意図がある場合である。普通は、

- ① 教科書や資料集だけでは不足する場合の授業理解のための参考資料
- ② 教科書だけでは量的または質的に不十分な場合の補充問題

- ③ 教師の板書時間と生徒の記録時間を節約するための授業記録
- ④ 全体を概観させるためのシステムチャート
- ⑤ 実験や実習を効果的に行うための材料や記録用紙
- ⑥ 課題の実行例、見本、正解答集等、生徒が個人的に繰り返し参照するための資料
- ⑦ 動機づけ予習テスト、又は復習テストの問題用紙

のようなものが配付教材になる。ところが、これらのどれにも該当しないような配付教材を作る実習生がいる。目的もなく生徒に作業をさせ、従って回収も点検もしないという場合が多い。授業の体裁を整えるために、訳も分からずプリントを作っているのが原因のようである。

9) 宿題点検をしない

生徒にきちんと宿題をさせるぐらい大変なことではない。多くの現場の教師はこのことで悩んでいるし、教室における様々な問題のうちの多くが宿題から発生する。生徒の宿題実行率を上昇させる決定的な方法は未だ開発されていないが、少なくとも、宿題はやった甲斐があったという感覚を生徒に持たせることが、絶対に必要である。そのためには最低限点検作業は欠かすことができない。折角宿題をやったのに、先生は見てもくれなかったということにでもなれば、宿題実行率は下降の一途を辿る。宿題は生徒本人のためなのだから教師の点検の有無に拘らず実行すべきであるなどという理屈は、少なくとも生徒達には通用しないのである。

従って、実習生も宿題点検をせねばならないが、これをしないことがある。教師の指示を守らないままで見逃されてしまうことが累積すると、この先生の指示はきかなくてよいという前提ができあがってしまい、クラスの統制がとれなくなる。やるやらないは任意という宿題を出したのであれば、強制でないことを明確にすべきである。強制するならばきちんと点検し、やらない場合どうするかも予め決めておく必要がある。点検できない宿題なら出さないほうがましである。

実習生の点検の甘さはどこから来るのだろうか。実習生の自己分析報告によれば、宿題の目的が明確でないのが第一原因のようである。

一般に、宿題はいくつかの機能を持っている。

①予習させるための宿題 予め問題意識をもって授業に臨ませるために、難問を与えて疑問を持たせたり、暫く活用していなかった分野の記憶を活性化させたりする宿題がこれに該当する。

これは次の授業に直結しているので、点検しなければ、次の授業にすぐ支障をきたす筈であるが、一部の生徒のみに報告をさせ、他のものが点検されずに授業が進んでしまうことが多い。これは全員参加の原則が忘れられていることと、実習生が予定の順調な消化にばかり気を取られていることに関係があるだろう。

②復習させるための宿題 あることを修得するには、勿論生徒の個人差もあるが、大抵の場合授業時間だけでは時間が足りない。知識は、理解しただけでは、すぐに忘れ去られてしまうからである。生徒が自発的にこの部分を補強するということは通常はないので、教師が宿題を出して、

暗記や訓練などの補強作業を課すことになる。

この復習的宿題を必ず出しておかないと、その学習事項が修得されて初めて理解できる一段階上の学習事項に進もうとした時に、基礎事項を忘れていて理解できないということが起こり、再学習の必要が生じて授業が順調に進まないのである。点検をしないかぎり宿題をやらない生徒が出てくるので、ここで点検作業が必要になるが、点検の目的はそればかりでなく、この点検は、更に教師にも重要な情報を提供する。つまり、宿題の出し方によっては、生徒の修得状況を、授業時間をテストで潰すことなく知ることができるのである。

従って、点検をしないで平気だということは、生徒の修得状況に無頓着であることを意味するので、この姿勢も目標達成意識の欠如に関連させられるであろう。

③教室では体験できないこと、調べられないことを、実行させる宿題 辞書辞典類を利用して調べる、誰かにインタビューする、実験や観察を行なう、どこかの機関に行つて見学鑑賞を行なうなど、学習素材を生徒自身が情報として収集するのがこの宿題である。

これは、宿題自身が新しいことの学習の中心になっており、全員に徹底する必要がある。しかも各自が学習したことを、教師が総括することによって、全体の中でその宿題が意味を持つてくるわけであるから、これも点検しなければ意味を為さない。辞書を引かせるだけなら点検は要らないという実習生もいるが、辞書を引く段階で様々な情報選択が行なわれており、これが教師の期待と一致している保証はないし、途中で、授業で取り上げるべき重要な発見を生徒がしているかもしれないのである。又、教師が教えるべきことは、何も教科内容の知識ばかりとは限らない。生徒の自立を促すのが教師の役割の一つとするならば、情報収集や、情報検索のやり方こそ重要といえるかもしれないのである。そのことが理解できていれば、生徒に勝手にやりなさいとは言えない筈である。

④学習時間の個人差を吸収するための宿題 課題演習や実技に関しては、生徒間で所要時間に個人差がある。従って一斉授業では、平均的なスピードと合わない生徒に対しては、それなりの対応策が必要である。普通、早く終了した生徒が遅い生徒を待つ形で処理されることが多いが、この方式は早い生徒にとっても遅い生徒にとってもストレスの原因になる。そこで適当なところで作業を打ち切らせ、残りは宿題として処理することになる。

この場合も、きちんと点検をしないと、時間の掛かる生徒が段々宿題を溜め込んで、その科目が苦手になっていく虞れがある。

⑤保護者の希望を満足するための宿題 他律的な形で子供に家庭学習の習慣を付けさせたいと考える親は、教師に「宿題を出して下さい」と依頼する場合がある。このことの是非や効果についてはここでは論じないが、現実には、自分では必要性を認めない場合でも、親からの希望に応じて、宿題を出す教師は存在している。通常は、毎日一定量の学習が課せられることになる。

教師が必要と認めないのに出している宿題であっても、親の要望を満足すると決めて宿題を出

した以上、きちんと点検して親に対して報告する義務が、生じてくるであろう。

以上、宿題の種類を色々見てきたわけであるが、その何れの場合も、点検の必要がないことはありえないのである。点検をしない実習生は、通常自分の出す宿題についてあまり深く考えもせず、先生なら宿題を出すのが当たり前といった程度の理由で宿題を出してしまうのであり、ここに問題がある。

10) 授業時間の調整ができない

生徒から予想外の質問が出たり、生徒がある概念を理解するのに予想以上に時間が掛かったりして、時間が足りなくなったり、逆に順調に進みすぎて時間が余ってしまったたりすることがある。これこそ「授業は生きている」といわれる所以であるが、ここで立往生する実習生が意外に多い。

ここで、予定時間通りに授業を進めることがいつも重要とは限らないことは指摘しておかなければならない。生徒の理解度を無視して、進度にのみとられることは慎むべきであろう。

授業進度の狂いは、実習生によるものと、ベテラン教師によるものとは質的に異なっている。ベテラン教師の場合は、調整はできるが、進度より重要な問題を解決するために意図的に遅らせていることが多い。ここで問題にしているのはそういうことではなく、実習生の授業の、無駄が多く、生徒の統制がうまくとれずに不必要なことに手間取り、進度が狂うことが多いという点である。どうしても時間通りに進めようとするならば、授業準備の段階で、必須の素材と時間調整用の素材を用意しておき、時計を見ながら予定時間と比べ、素材の抜き差しをしていけば、授業は時間通りにうまくまとまるものである。

11) 言葉遣いが不適切である

言葉遣いの件は、どちらかという和社会人としての素養の問題であって、ここでは除外すべき問題だと思われるかもしれない。仕事の場面なのに普段の言葉遣いをそのまま出してしまうというのなら確かにそうかもしれないが、相手が年少であることで、ぞんざいな口調になったり、幼児語になったりするものは、本論文の検討範囲である。

ぞんざいな口調になるのは、根底に差別意識を感じさせるし、幼児語になるのは、生徒に迎合している印象を与える。生徒、特に思春期の子供達は、尊敬できる人を、より受け入れるものである。生徒に対して拒絶的であるよりは、親近感を与えるほうが良いに決まっているが、尊敬され信頼されることのほうが更に大切である。なぜなら、尊敬と信頼を獲得すれば、生徒から自然に権威を与えられ、教室の社会的風土が向上し、教育効果が上がり、教室での生徒の問題行動は激減するからである。生徒は教師に対して、言葉遣いも含め、社会的に望ましい行動を期待している。教師の姿に自分の将来をだぶらせ、自分のモデルになるような存在を求めているのである。

実習生が自分を生徒のモデルにしようとするよりは、親近感を与えようとするのはなぜであろうか。これは、教師のモデルとしての役割がその実習生によってまだ十分に把握されていないためであろう。このことは、次の項目とも関連している。

12) 問題行動に、適切な注意を与えられない

実習生は、授業中、或は授業時間外に生徒の問題行動に気付かないことが多いし、たとえ気付いた場合でも、生徒から嫌われることを恐れ注意ができないことが多い。又逆に、例こそ少ないが、細かいことまでも生徒を責め立て、人間関係を悪くすることもある。どちらも好ましい生徒対応とは言えない。

教師と生徒の人間関係については、Ginott (1972) や Gordon (1985) の優れた研究があり、あるべき姿が示されているにもかかわらず、現職の教員で何年経験を積んでも適切な対応ができない教師も沢山おり、必ずしも初心者の問題とは言い切れない面があるのは確かである。しかし、嫌われることを恐れて注意できないというのは、やはり実習生の特徴の一つといえるであろう。生徒の問題行動に気付いた場合、それによって、誰がどのように迷惑するかを明確にし、現状を偽りなく伝えれば、そこに生徒の人格非難を含んでいないかぎり、生徒は良識ある対応をしてくれるものである。注意したからといって必ずすぐに嫌われるとは限らないのである。何を問題行動と考えるかの判断に自信がないということもあるが、やはり、役割意識の問題と考えたほうが良いだろう。

考 察

[1] 問題点の集約

前節では、教育実習生の問題点を列挙した。しかも各項目は、できるかぎり観察できる行動のレベル又はそれに近い形で記述した。ここでは、これらの項目どうしの関連を整理し、そこから浮び上がってくる実習生の初心者としての特徴を検討していきたい。

1) 目標意識が稀薄

先ず大きな特徴として見えてくることの一つは、目標意識が稀薄だということである。教師の仕事は、目標達成行動としてでなく、単なる形式調整行動と見る傾向が強い。これは、前節の、[1] の1) 2) 3) [2] の1) [3] の4) 5) に現われている。即ち、指導案作成にあたっては単元目標がよく分からないので書けないし、教授内容の組織化もうまくできない。又、概念の修得を容易にするための工夫もない。教材準備の段階でも、既習事項との関連付けができない。又、授業中には、生徒に動機付けをしたり学習目標を伝えたりしないし、目標が達成されたかどうかの確認もあまり行なわれない。つまり、教授内容に従った行動ができていないのである。

仕事を形だけでとらえるのは、年齢的な特徴なのだろうか。それとも教師という仕事に対してだけそうであるのか。このことは実習生だけを見ていたのでは分からないが、筆者の印象としてはその後教師に就任してしばらくは続く特徴のようである。

2) 目的意識が稀薄

授業中の教師の行動の一つ一つは、プロの教師である以上、全て目的達成のために計算しつく

されたものでなければならない。これは、運転手の行動、俳優の行動、アナウンサの行動等、他の職業と全く同じである。しかし、仕事を形でだけとらえているためと思われるが、指示、発問、指名、教材配付、宿題など重要な行動で目的が考えられておらず、不適切な方法でしか指導が実施されていないことが多い。これは、前節〔3〕の6) 7) 8) 9) 10) で示しておいた。前項の目標意識の稀薄さとも関連が深いと思われるが、個々の行動の不適切さもまた一つの特徴として数えられるであろう。

3) 生徒全員に奉仕する意識が稀薄

一斉授業が前提となっている教室においては、教師は一部でなく全員の生徒のことを考え、全員を授業に参加させなければならない。にもかかわらず、実習生は活発な生徒に主導権を取られ、代表の生徒を指名するとその生徒しか作業せず、暇な生徒が発生してしまう。これは、単に技術が未熟だということだけに留まらず、最初から生徒全員が参加できるような準備を実習生がしていないことが原因である。(〔3〕の1) 2) 3))

4) 役割意識が稀薄

教師は、単に教科書解説をしていれば良いというものでなく、様々な役割を世間から期待されている。しかし、実習生は一般に教科指導のことしか頭になく、教師自身が生徒のモデルとして行動するとか、生徒の問題行動に対処するといった役割には頓着しないことが多い。(〔3〕の11) 12)) 教科指導の役割なら果たそうとしているかということ、学習を魅力的にするような工夫をしたり、生徒の知的好奇心を刺激したりする役割まで認識しているとは思えない実習生も少なくない。(〔2〕の2))

以上4項目に集約したが、これらは更に、「職業意識の稀薄さ」という形でまとめられるかもしれない。ところで、すべての実習生がすべての側面の意識の稀薄さを持っていたわけでは当然ないが、殆どの実習生は、本稿で指摘した問題点を複数持っていたことをここで指摘しておきたい。但し、どの問題点をどの実習生が持っていたかに関しては、記録はあるが、その数を明らかにすることは無意味であろう。なぜなら、実習指導が行なわれている過程で、指導者の気付いた問題点は少しずつ指摘され、実習生の指導法は徐々に改善されていく上、本研究はその目的が、初心者の特徴を抽出することだからである。

〔2〕集約項目の妥当性について

上で述べたように、本論文では、実習生の特徴を4項目に集約した。論理的な可能性としては、他の要因を考え出すこともできるかもしれないが、個々の事例において実習生との個別面接で達した結論を踏まえて考えると、この4点に断定せざるを得ない。確かに実証性という見地からすると、結果のところ述べてきた筆者の観察項目にしても、全て観察可能な行動レベルで記述されて

いるわけではないし、要因の析出にしても、特に統計学的手法を採ったわけでもないのに、本論文の論証では不十分だということを、筆者としても認めないわけにはいかないが、この方面の研究が進展することを願って、敢えて仮説を提出することにした。

教育実習生に関する研究は、現在決して進んでいるとは言えない。それは、十分に統制された状況で実験を行なうことがほぼ不可能に近いからである。中には、北尾・速水(1985)のような科学的な検証に耐えうる貴重な研究も若干存在しているが、これでも、実習生の全体像を総合的な視点で見るとは充分でない。

一方、現職教員を対象としたアンケート調査などで、実習生を評して、教師としての使命感が欠如しているなどという表現が、しばしばなされるが、「使命感」などという抽象的な表現では、何を言わんとしているかが今一つ明確でないし、これを実習生の教育に生かそうとしても曖昧すぎて対策がとれない。もし、本稿で提出しているような4領域での「意識の低さ」ということが妥当であるとするならば、少なくとも「使命感」よりは、教員養成に役立て易くなるであろう。

藤沢(1985a, 1985b, 1988)は、教師自身が、自己の成長をどのように把握しているかの調査に基づいているが、この調査の時には、初期の「意識の稀薄さ」については、反応が得られなかった。恐らくは、「意識」の獲得はそれこそ本人には、意識されないものだからであろう。ここで使われている「意識」は、今後、その構造が明らかにされなければならないが、自発的には「メタ認知」が成立しない概念であろう。

稲垣・寺崎・松平(1988)は、教師の成長を支える契機が何であったかを調べた。その結果影響度が一位になっているのは、14項目の内「学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い」である。しかも、最も影響を受けた時期は新任当初から約10年間に集中していたという。そして、「教育姿勢について厳しく指導され」「学習指導について徹底的にしぼられた」といった回想が紹介されている。この研究では、その先輩や指導者たちの着眼点や指導内容については具体的に述べられていないが、先輩教師から学んだ点が、(1)教師としてのあり方、(2)教科教材の見方、(3)子供の見方、(4)教師の自己研修の4点にまとめられており、「指導の手順や方法」について問題点が指摘され厳しい指導を受けた内容の回想等が、更に紹介されている。ということは、初心者としての教師の特徴は、(1)教師としての自覚が足りない、(2)教科教材の見方がうまくできない、(3)子供の見方が不適切、(4)教師の自己研修が足りないということと言い換えることができるであろう。これらは、驚くべきことに、本研究の結果と一貫性を持っている。即ち、筆者の表現で言えば(1)は役割意識の問題であり、(2)は、目的意識に、(3)は生徒全員に奉仕する意識に、(4)は目標意識に対応しているのである。このことは集約の妥当性の裏付けになるかもしれない。しかも、本研究で指摘した点が、教員養成において極めて重要な問題の一つであることも示唆しているといえよう。

前述の稲垣ら(1988)の4項目と一致しているのであれば、ここで何も「意識の稀薄さ」という

新たな概念を提案する必要性がないと考えられるかもしれない。しかし、稲垣ら(1988)の4項目は、単なる領域別の分類であり、本稿の「意識の稀薄さ」は、あくまで、説明概念としての仮説である。

子供は、学習を親から強制された時、しばしば形だけの学習をする。例えば、机の前に長時間座っていて教科書を眺めているだけなのに、学習したと思い込んだり、問題集を解いても答え合わせをしなかったりというのがこれに当たる。又、集団で役割を決めて共同作業をする時、進行状況を仲間に報告しなかったりする。このような行動は、10代の後半まで続くが、「職業意識」もこの延長上で考えられるのではないかと筆者は考えている。つまり、或る役割行動を修得する場合、人間は、どの領域であっても、一定の原則（例えば「形式調整行動」から「目標達成行動」へというような原則のことである）に従って修得していくのではないかとというのが、筆者の持っている仮説なのである。そうであるかどうかは、歴大な量の研究の積み重ねがなければ確かめることはできないが、そういった方向に研究が進んでいくためには、単なる領域別分類でない「職業意識」に関する概念が必要になってくるのではないだろうか。

さて、本稿では教師の成長過程を明らかにするひとつのステップとして、初心者の特徴が最も良く現われると考えられる教育実習生の教授行動を分析したが、ある程度は初心者の特徴を明らかにすることに成功したのではないかと考えている。この後は、これらの仮説を、いかに実証していくかが大きな課題であろう。

[3] 補 足

経験の蓄積によって、職業意識が形成され指導力が付いてくるとは言うものの、意識が稀薄で指導力が未熟な期間も、教師は学級担任や教科担任として生徒に接することになるので、出来るだけ早く実践的指導力が身に付くことが望ましい。

学校側が求めている教師の力量をみるために、岩井(1987)は、日本教育学会の研究委員会の調査(1983)を整理し直したところ、「わかりやすく授業を展開していく力」と「子供の学習状況等を適切に把握する力」が、142の教育事務所と239の小中学校の校長の回答で1位と2位を占めたという。九つの調査項目をみると、この1位と2位だけが、本稿で指摘した問題点である。従って、学校側は、こうした力量を大学で養成することを期待していると思われる。

「実践的指導力」とは何かといった時、本稿にて提示した、指導案に関する3項、教材準備に関する2項、そして授業運営に関する12項が、一つの指導の目安になるのではないかと筆者は考えている。できるかぎり多くの事例を挙げて、これに対する反応を個々に指導していく方法が取れるならば、シミュレーション訓練によって実習生の「意識」を高めることができるかもしれない。

引用文献

- 藤沢伸介 1985a 経験の蓄積による教師の指導態度・技術の変化——授業運営のクラス分析——跡見学園女子大学紀要, 18, 13-26.
- 藤沢伸介 1985b 教師の生徒に対する態度の勤務年数に伴う変化 日本教育心理学会第27回総会発表論文集
- 藤沢伸介 1988 教師の保護者に対する態度の勤務年数に伴う変化 日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 772-773.
- Ginnott, H.G. 1972 Teacher and Child. Congruent Communication Inc.
- Gordon, T. 1974 T.E.T. Teacher Effectiveness Training. New York: American Library.
- 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久 1988 教師のライフコース 東京大学出版会.
- 岩井勇児 1987 教師の養成 寺田晃・竹下由紀子・佐々木保行(編) 教師の心理(2) 社会の中の教師理解 有斐閣選書, 255-291.
- 北尾倫彦 1986 自己教育力を育てる先生 図書文化.
- 北尾倫彦・速水敏彦 1985 教授技能の分析的研究——実習生と熟練教師を比較して——大阪教育大学紀要, V, 34, 171-178.
- 坂本光男 1979 どんな「指示のあり方」がよいのか 授業研究, 17(10), 51-56.