

教育実習指導教員の実習指導観の事例研究
国立大学附属学校の社会科指導教員へのインタビュー分析から

栗谷好子

群馬大学教育実践研究 別刷
第41号 11～20頁 2024

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

教育実習指導教員の実習指導観の事例研究

国立大学附属学校の社会科指導教員へのインタビュー分析から

栗谷好子

群馬大学共同教育学部社会科教育講座

A case study of the student teaching views of student teaching supervisors
at schools
Based on interview analysis with supervisors at national university schools

Yoshiko AWATANI

Department of Social Study Education Cooperative Faculty of Education Gunma University

キーワード：教育実習，教育実習指導教員，教育実習指導観，社会科教育

Keywords : Student teaching, Student teaching supervisors, Student teaching views, Social studies

(2023年10月23日受理)

1. 問題の所在

日本の教育実習は諸外国に比べて短期間であるが¹⁾、初任教員だけでなく、(元)校長にも記憶に残るといわれている(名越, 2007)。この見方を導入すると、教科教育学、就中、社会科教育学研究は何をすべきだろうか。教科教育に関する理論の「洗い流」しが指摘される大学・学部の授業だけでなく(Zeichner & Tabachnick, 1981; 大坂, 2016), 教育実習(以下, 実習)にも注目して教員を養成する研究が必要であろう。

これまで実習指導は、学校教員へ一任され、指導教員によってどのような指導が行われているのかが明らかではなく「ブラックボックス」といわれてきた(藤枝, 2001, 92)。近年は、実習の指導内容が研究の一部として取り上げられるようになってきた(栗谷, 2017; 宮本ほか, 2022)。

その実習指導において、一般的に実習指導者はアプレンティス型(徒弟制型)実習観を有していると言われている(藤枝, 2001)。すなわち、授業に限定すると、実習生の実践授業の目標・内容・方法の決定の所

有権の多くは指導教員が有する、という考え方である。この考え方の下では、実習生に授業の所有権、例えば本時の目標・内容・方法など選択の余地はない、または小さくなるだろう。こういった実習の在り方に対して、藤枝は実習生が自己の研究の検証の場、または新たな研究課題を発見する機会としてのリサーチ型実習を提言している(2001, 95)。

生涯にわたって自主的に学び続ける教員を育成するためには、カリキュラムユーザーではなく実習生の時から適切にカリキュラムをゲートキーピングできる、カリキュラムメーカーとなる能力も育成しなければならないだろう(ソーントン, 2012; 石川, 2015)。そのカリキュラムに沿って適切に目標を設定し、教材研究する能力も必要であろう。しかし、世界的に見ても期間が短い日本の教育実習において、アプレンティス型ではない、リサーチ型の実習指導や、実習生に授業の所有権をゆだねることが可能なのだろうか。

本稿で対象とするのは、社会系教科目(以下、社会科)の授業を担当し、実習生を指導する社会科教員である。社会科の教科としての性格は他の教科に比べて

あいまいといわれ（渡部，2018，136），「社会科の授業ほど，教師によって異なるものはない」「内容教科と言われながら，その教育観，授業観，子ども観，社会観などによって，教師の実践スタイルはそれぞれ違っている」といわれきた（伊東，1991，13）。

これらの異なる実践スタイルの背景にあるものは，「問題解決主義」「理解主義」などの「授業理論」として論じられている（草原，2006；渡部，2010など）。梅津は歴史教育に限定した論考において，「価値観→理論→計画→実践」という4つの次元から「社会科歴史教育」の視点から市民的資質育成の歴史教育論の展開の多様性を論じ，マトリックスで授業論の類型化を試みている（2023，36）。しかし，これらの「授業理論」や授業論は個々の教員には無自覚なまま授業実践がなされている場合もあるという（渡邊，2015，32）。

伊東が述べる授業スタイルに影響を与える各教員の教育観，授業観，授業理論などについて，吉崎（1997，39-40）は，授業観，指導観，子ども観など，教師が授業にもっているねがいを信念と表現し，授業についての信念は，教師の授業作りや授業実践に方向づけをあたえるという。木原は，信念を授業づくりの力量の中核とし，行為によって確認しうる技術を表層に位置づけ，両者を知識が介入するという三層構造で図示している（2014，254）。吉崎と木原の信念は同様のものを指すのかは精査する必要があるが，授業づくりに方向づけをあたえ，授業づくりの力量の中核となるものがある点への指摘は共通しているといえよう。

このような教師の授業づくりや実践と，信念や価値観との構造は，教師教育者である実習指導教員の実習指導観とその実習指導にもあるのではないだろうか。個々の指導教員はどのような「授業理論」を有し，それに基づいた授業スタイル＝型を実践しているのか，その自己認識に関わらず，それらが実習指導では実際に影響しているのだろうか。

本研究では，事例研究として国立大学附属学校教員を対象とする。それは公立学校と異なり，毎年実習生を指導する使命を有するからである。なお，対象となる教員が勤務する附属学校は，いずれも教育実習において児童・生徒指導も行うが，授業の教科指導を中心にしている。そのような使命を持つ附属学校教員は，実習指導をどのように捉えているのかを狭義の実習指導観とする。そして，どのような社会科観・授

業観をもって実習生を指導しているのか。以上を含む実習（生）をどのように捉えているのかの考え（実習（生）観）を広義の実習指導観とする。その上で，各教員の実習指導においては，実習生に授業の授業スタイル＝型などの選択権＝所有権は実習生にあるのか，などの実習指導の一端を解明する。

実習指導教員の先行研究では，実習指導を通じた指導教員の変容・学びや力量形成の研究（阿部，大島，2021；三島ほか，2021），指導教員の役割・指導・支援について（米沢，2010）が論じられてきた。三島ほか（2021）では，小中学校教員133名に対する質問紙による定量的調査によって，実習の指導形態の重要度や実習を通して得た学びや力量を分析している。磯崎ほか（2002）は，指導教員や実習生がどのように実習を認識してとりくんでいるのかについて質問紙調査を行っている。教員に関しては，負担感が増すことなどの実習に関する心配事項や，実習での指導を通しての自己の成長に役立つことがあるかなどを解明している。しかし，教員がどのような実習観をもって実習生を指導しているかは明らかにされていない。本稿では教科指導に焦点化し，指導教員がどのような実習観をもって実習生を指導しているのかについて究明していく。本研究のリサーチクエスションは，毎年実習指導を行う国立大学附属学校の社会科担当の教員はどのような広義の実習指導観の下で指導を行っているのか，実際にどのように実習生を指導しているのか，である。

2 研究方法

2.1 研究対象

本研究では，4つの国立大学附属学校の社会科担当教員4名（表1）に研究協力を依頼した。選定にあたっては，筆者の大学関係者からの推薦，および学会等で知り合った教員である。研究対象の人数については，安田，サトウ（2012，6），栗田ほか（2022，66）の「1・4・9の法則」を援用した。インタビュー対象が4人の際は，経験の多様性を描くことができるというものである。

各学校の実習の概要は表2のとおりである。B教諭の大学では，教育系以外の学部は4年生で実習を受講する。本研究では母校実習生で4年生であった。他の事例はすべて3年生であった。

表1 4名の教員の属性（インタビュー当時）

A教諭	16-20年。(中等)附属は3校目で3年目。社会科学教育学専門。(学部は教育学)
B教諭	10-15年。(中等)附属は3校目で3年目。東洋史専門。一般就職後、高免取得のため大学院へ。
C教諭	16-20年。(中等)附属は4校目で6年目。社会科学教育学専門。内地留学で大学院進学。
D教諭	10-15年。(初等)附属は3校目で2年目。教育哲学専門。

表2 A～D教諭の勤務する附属学校の実習の概要²⁾

	時期	期間	担当人数	実践時間
A	9月	4週間	3(～7)人	15時間
B	10～11月	3週間	1人	12時間
C	9月～10月	3週間	3(～7)人	15時間
D	9月	4週間	5人程度	8(3)時間

本研究の開始当初は筆者が附属学校教員であり、「自己の実習指導を相対化し、自身の実習指導を改善・向上させるため」という研究目的を説明して全員から研究協力の同意を得ていた。しかし、2022年4月に転職して研究目的も変更してこの点を説明し、再度研究協力の同意を得た。実習生への実践授業前日の事前指導の参与観察や、実習生が作成した指導案の提供を求めた場合は、その実習生からも研究協力の同意書を得ている³⁾。

2.2 データ収集・分析方法

4名の教員を対象に、2021年の4～11月に、半構造化面接法でインタビューを実施した(フリック, 2011)。表3は、①指導教員自身の社会科学観・授業観、②実習指導の実際、③実習指導観(狭義)、④実習(生)観を聞き取るための主な質問項目である。インタビューの録音データは逐語文字化してコーディングし(ポープ, メイズ, 2008)、各教員の広義の実習指導観を確定させた⁴⁾。

表3 主な質問事項

- | |
|--|
| <p>①【教育実習のシステムについて】教育実習の事前指導、事後指導を含めての全体的な流れを教えてください。</p> <p>②【ご自身のことについて】教師として、あるいは教師教育者として、これまでどのような経験をされてきましたか。</p> <p>③【実習の指導について】どのような方針で、実習生を指導してこられましたか。</p> <p>④【社会科学観、授業観について】学校教育のなかで、なぜ社会科学を指導するのでしょうか。</p> |
|--|

B教諭については、研究授業の事前指導の場面に参与観察・録音を対面で行った(2021年11月)。これらの録音データも逐語文字化した。A教諭からは、実習生作成の学習指導案と授業で用いた資料を提供いただいた(2022年9月)。

データ分析は、ポープ, メイズ(2008)のフレームワーク・アプローチ⁵⁾を参考に、オープン・コーディングを実施した。フレームワーク・アプローチのデータ分析には、ア)データの習熟(熟読)、イ)テーマの枠組みを見つけ出す、ウ)索引付け、エ)チャートニング(図式化)、オ)マッピングと解釈、の5段階が存在する(ポープ, メイズ, 2008)。前述した①～④を念頭におきながらデータを熟読し(ア)・イ)、逐語録データのなかで一まとまりになる部分ごとに小見出しをつける作業を行った。その小見出しをカテゴリー分けし、さらに枠組みに分類していった(ウ)⁶⁾。3章でA～D教諭のデータをコーディングし、前述の広義の教育実習指導観①～④を確定し、さらに解釈した図式を作成した(エ))。4章でマッピングを行った(オ))。

3. 結果

3.1 A教諭—おいしいお魚をつかまえてくる—

① 社会科学観・授業観

A教諭は入職後に県の社会科学研究会に参加して、「若いからなんでもやらされて」、この県の研究会の活動の中で「社会科学の授業づくりのベース」が身に付き、「そのまま染み付い」て自己の型になっていったと語った(91)⁷⁾。「社会科学の授業づくりとして体験重視であったりとか、やっぱり知識が、構造重視だったり、(中略)どっちが大事じゃなくて両方大事っていうのも分かって」と自己の社会科学観の変遷を語る(102)。

また、A教諭の実習生への指導は「教材に向かわせることであ」り、「(生徒が)グループ活動の最中に、その日の晩ご飯の話してたら意味ないじゃないですか。見てほしいのは、その真真中に置いてある風刺画だったり地図だったり実物そのものだったりする。(中略)魚、釣ってこないと子どもたちはそのものに向き合わない」と語り、「教科書だけじゃ子どもは向き合わない」と付け加え、自分で教材研究をして探し出した適切な教材＝お魚に向き合わせて探究させるこ

とを重視していることを語った (165)。

② 実習指導の実際

A教諭は、前述のように授業づくりについて、以下の語りのように魚料理に例えて説明する。

内容をおいしく食べられるようにするためのお魚っていうのを捕ってきてほしい (112)。

(前略) こんなおいしいお魚、こんな栄養のあるお魚が、それを食べる生徒はこういう特徴の生徒だ。だから、こんなふうに料理して、こんなふうに食べさせるんだ。(中略) 教材観、生徒観、指導観そのものだから、それに当てはまるように書いたりしてるんだ、っていうのは話をして。(後略) (120)。

A教諭は、教科書にはない資料・データ等を魚に例えて、実習生が教材研究をして捕まえてくるように指導し、料理を食べる生徒の特徴は生徒観、料理の仕方は指導観に相当するから、それを指導案に記載するように説明する。実践の前に実習生から提出された指導案に朱を入れながら3回程度指導すると語った。

このような指導をうけた実習生はどのような指導案を作成するのか。インタビューの次年度の実習生は、次のような授業を作成した。中1地理的分野「日本の諸地域 九州地方」の単元において、実習初期の1時間目の中心発問は「九州地方とはどのような地域だろう」であった。しかし、3時間目の中心発問は「長崎県と鹿児島県がじゃがいもの生産量で全国上位である理由は何だろう」であり、長崎県・鹿児島県が全国生産量第2・3位を占めるじゃがいものを例に、大阪府中央卸売市場への月別入荷実績(都道府県別)のグラフ等を提示し、生徒に探究させた。実習生は、長崎県・鹿児島県が北海道に継ぐじゃがいもの生産量という「お魚」を捕まえ、それをクイズにして導入とし、生徒に探究させる展開へと、中心発問・授業づくりを変容させている。

③ 実習指導観

実習指導についてA教諭は、「まずはこの型ができるようになってみようか」と教えるパターンが強いと語る (140)。「この型におとし込んで授業ができるっていうことが基本的な形」であり「1本だけ授業して見せなきゃいけないっていったら、まずそれができる

ようにやってみよう」と自己の型を重視し、実習生にそれができるように指導している (116)。実習生がその型を受け入れない場合、「それはそれでもっとやりたいようにさせることもありますし、(中略)その実習生に合わせて、させたいようにさせながら自分の中ではこういうふうな方向に持っていったらいいんじゃないかっていう型を持って」と語る (106)。このような指導をするのは、「短い時間っていう足かせもあり、この型を「もう指導すべしって思ってます」と語った (140)。

実習生の成長について、「生徒とのやりとりみたいなどころではこなれてくるっていう意味で伸びは感じ」るが「授業づくりの教材を取ってくるころ」は達成が困難である様子を語った (60)。

④ 実習(生)観

A教諭は実習を次のように位置づける。「生徒指導とか学級指導とかそんなのは当然ベースとしてあると思う」が、「学校の中で生徒と子どもと関わる時間、一番長いのは授業なので」、「授業をちゃんとさせられるようになるころまで教える力」をつけ、「授業の中で生徒とどのように関わるかっていうところを実習担当者は」指導するべきという (182)。

実習生の中には「塾講師みたいな形で教育内容をそのまま分かりやすく教えようとするみたいなのに関しては、それは違うっていうのはもう言い続ける」(110)が、「シャッターが閉まっちゃう学生もいれば、受け入れてるつもりでも、いくらやってもそこまでたどり着けない子もいる」(134)。そのような実習生に対しては葛藤があり、「最後はしょうがない、(中略)とかそんなふうに割り切って」いると語った (110)。図1は、A教諭の広義の実習指導観を図式化したものである。

3.2 B教諭——一番おいしいところを体験してほしい——

① 社会科観・授業観

B教諭は「自分が生きてる社会とか時代とか、それから自分またはわれわれが『やつら』だと思ってる人たちとか、そういう存在そのものを批判的に検討するために社会科がある」と語り、B教諭が「やつら」と位置付けるものへの対抗に言及した (169)。また「それ、本当に当たり前かどうか、自分で確認」というのが社会科の授業だと語った (171)。

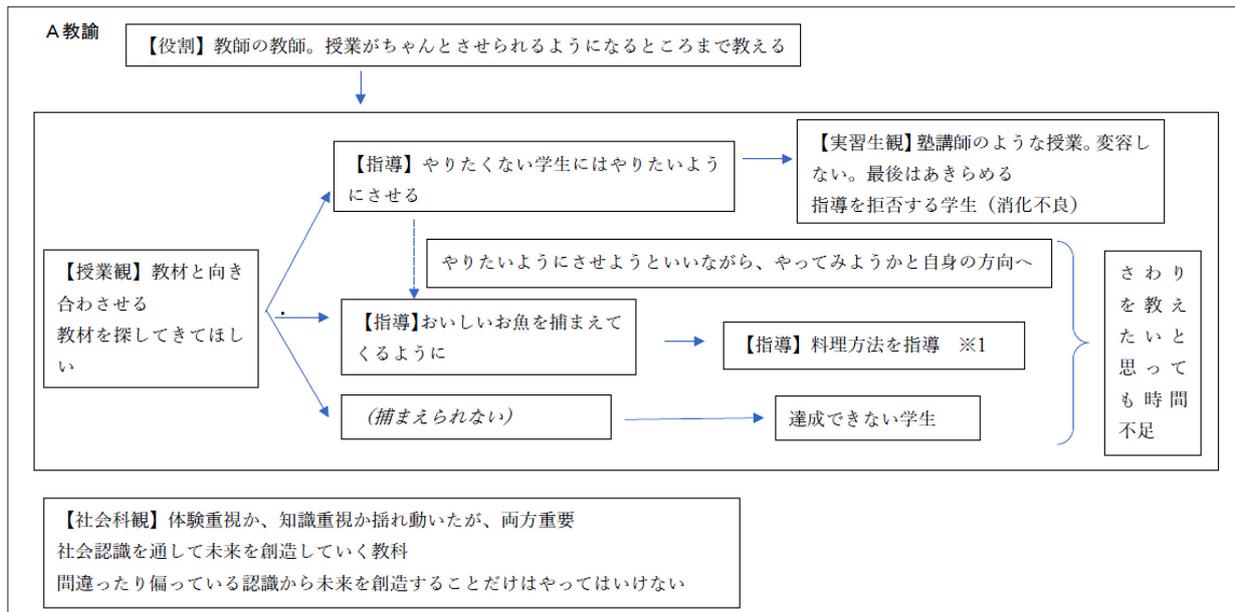


図1 A教諭の広義の実習指導観の図式化

授業実践は、附属着任以前同様、「最初、チョークトークの授業をメインでやって」いたと語るB教諭は自身の変化を語る(19)。以前は「最新の(歴史学の)研究の知見をどうやって現場に下ろしていくかということが」研究テーマだったが(19)、「中学生が勝手にしゃべってる内容が授業になるにはどうしたらいいかと考え」るようになり(57)、「コンテンツを教えるというよりかは歴史のメソッドを教えたときに、子どもがそのメソッドを用いてどういう反応を返してくるか」に興味をもつようになったという(19)。勤務する附属学校の研究テーマに沿う形で、講義型のみから生徒の議論を取り入れた班活動を多用する型に授業スタイルを変更したと語った。

② 実習指導の実際

本研究で対象となる実習指導は母校実習生であった。その実習生が母校在学中の社会科の授業は、上記の班活動は日常的であったという。すなわち、その実習生にとって社会科の授業とは班活動を伴うものであることが内面化、身体化されていた。

B教諭は「授業と、生徒とおしゃべり(対話)すること以外はいつでもいいと思っているので、指導案とか取りあえずあればいい」と語り(6)、指導案作成よりも実習生に学校全体や自分を含めた授業などを観察し、フィードバックしてほしいと語る(91)⁸⁾。実際には指導案作成に時間が取られて観察する時間がなく、実習生は定時帰宅ができないことが大きな問題で

あると語った(97)。

③ 実習指導観

なぜB教諭は上記のような指導をし、それが可能なのか。それは「全般的に言えることは、学校教育の一番おいしいところを実習生に体験してほしい」ということを大きな目的にし、「一番おいしいところ」とは「生徒とおしゃべりしながら、そういう考え方もあるねとかこっち(教員)も勉強させてもらいつつ、子どもと一緒に学びを深めていく」ことであると語る(55)。また、その附属学校では1人の教員に対して、原則、実習生は1名の担当であることが他の附属学校との大きな相違点であった。

実習生の成長について、教材研究によって知識を得なければ「当てられなくても勝手にしゃべる」生徒を生かすことができず(269)、授業中に生徒に探究させて「子どもの発言を拾おうと思うと、こっち(教員)に相当な知識が必要だということは気付いてもらった」と、B教諭は語った(261)。

④ 実習(生)観

B教諭は「自分が教えたいと思うことを教えるのが一番楽しい」から最初に「実習生の興味関心とか、大学で何勉強しているのか」を聞いて、「それと一番近い内容をできる限り当て」るようにしていると語る(55)。このような授業の割り振りは、担当実習生が1名であるから可能であろう。教諭が実習生に求めている学校や授業の観察に関連して、「何のために(実習

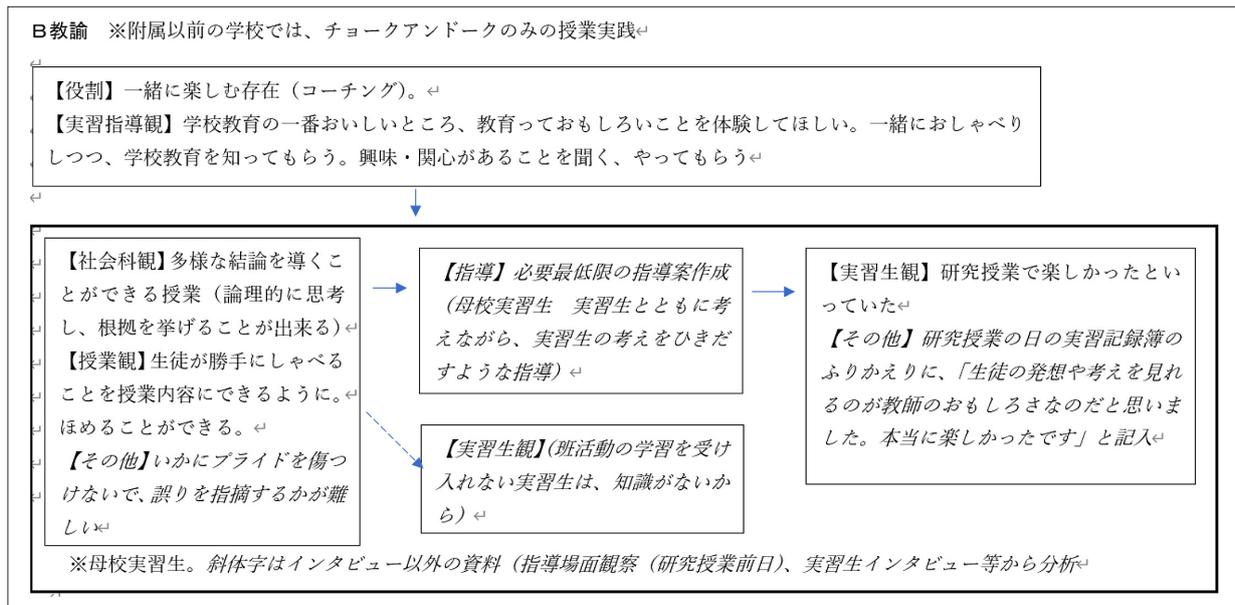


図2 B教諭の広義の実習指導観の図式化

指導を) やってるかと言われたら、学校を知ってもらうためにやってる」とも語った (169)。それは教員志望者の減少や、担当している実習生がすでに一般企業への就職が内定していることを受けて、未来の生徒の保護者となるかもしれない実習生に学校のことを知ってほしいという思いを語った。図2は、B教諭の広義の実習指導観を図式化したものである。

3.3 C教諭—ドティーチングからラーニングへ、研究サイクルを身につける—

① 社会科観・授業観

C教諭は、「世の中とつながらない社会科っていうのは論理的に破綻しているというのが端的な結論で、公立から変わらずやってきて」いるという。社会科は「市民性育成のコア教科としてあるべきだ」と熱く語った (203)。

後述するようにC教諭は、「社会科は指導のあり方についても多様であるべき」と多数の「授業理論」を認めている。しかし、「探究的に何かを捉えていくことは、どの社会科の立場に立つ上でも必要なこと」であり、さらに「認識だけでは足りない」「社会参加とか社会形成までを守備範囲にすべき」という立場であると自己の社会科観を語った (237)。

② 実習指導の実際

C教諭の指導は、「学習活動、こういうの入れてみなさいとか、問いとしてこういうの入れてみなさいと

かいうようなことまで（中略）、指導案に赤、入れていく」という (151)。指導案には「スタンダードな、きちっと内容に触れざるを得ないような、さっきの問いとその背景にある学問的な理論」を表現できるように指導する (131)。そのために、問いが大事で、社会科の知識の分類とかそれに対応した問いによって、「質の高い知識を問うとか引き出すようなことをやるように「なぜ疑問を絶対入れ」るように (131)、また「授業に学習活動をいれるように指導している。いれなければ、『駄目です』と指導」と語った (145)。

C教諭は実習生に求めるものは多いが、「時間も限られているので」、「実習では中身をきちっと捉えられる」ように「社会科だからこそ学べる所を（中略）限定しておく必要がある」とも語った (245)。

③ 実習指導観

実習生への指導については、「社会科は指導のあり方についても多様であるべき」で、「大学でとか自分が思ってる探究的な社会科がいいというもの一つの意見であってそれだけを教えることで本当にいいのか。良しとする社会科って多分いっぱいあると思う」と語るが、探究的に捉えることの重要性については前述のとおり必要なことと語る (237)。

さらに、実習生の中には「大学で講義、受けてはいるんですけど、先生が語って子どもはそれを聞くとか写すっていう授業観しか持た」ず、「それをドティー

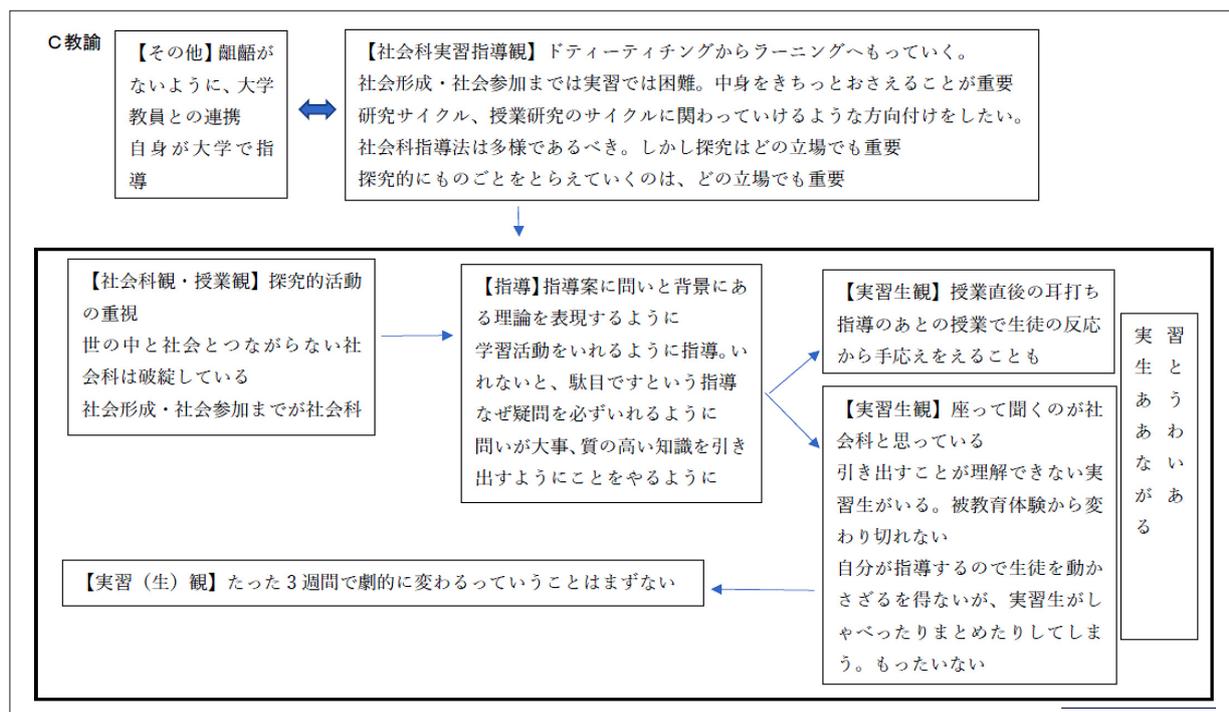


図3 C教諭の広義の実習指導観の図式化

チングっていうんですけど、それをいかにラーニングに転換するか」ということだけを考え、「探究というようなことにしたい」と自己の実習指導のねらいを語った(131)。実習生への評価について、「ぶっちゃけて言うと、うまい下手での評価は自分はもうあまりして」と語る(171)。「誠実さというか実習に向き合う過程、プロセスの評価しかしてないので、念入りに授業したけど子どもが付いてこなかったから不可とかいうようなことにはなっていない」「現場に出てうまくやればいいっていうことなので」と、実習の評価では授業の技術面を重視していないことを語った(171)。

④ 実習(生)観

C教諭は、実習生のなかには自己との「授業観が合わない」「座って黙って聞くっていうのが好きだっていう学生」が存在すると語る(133)。また、C教諭が指導して活動をいれる指導案を実習生が仕上げるも「実際、黒板の前に立って学生がやると、結局それをまた学生が教え込んでしまうみたいなことは、まま起き(153)、それを「もったいない」と語った(155)。

また、「学生の授業に、そこ(社会参加などの型)までは求められない」し(237)、「(実習生が) たった3週間で劇的に変わるっていうことはまずないと思うので、(中略)現場に出た後に未永くそういう研究サイクルに関わっていきけるような」方向付けをしたいと

語った(131)。図3は、C教諭の広義の実習指導観を図式化したものである。

3.4 D教諭—マネのすすめ—

① 社会科観・授業観

D教諭が勤務する附属小学校は、原則教科担任制である。D教諭は、附属学校以前の公立小学校では社会科で研究授業をしたことがないと語り、「社会科ってマニアック」という(166)。他教科は「これを教えないと次につながらないみたいなのがもう全部がきちっと決まってる」が、社会科ではあまりそれがなく「その単元か、それを題材として扱う価値みたいなのところから触れていかなければならないのが社会科」と語った(176)。附属に勤務するようになってから社会科の授業研究を時間をかけてするようになり、これまでと異なって教材開発のために数ヶ月にわたる取材を重ねたり、ゲストティーチャーを授業に招いたりした奮闘努力ぶりなども語った。

② 実習指導の実際

インタビューの年の実習生は全員が社会科専攻以外であったというD教諭は、自身の初任時代の経験から、実習生に自己をマネすることを勧めた。実習生から「指導案見せてもらって、(他クラスで)この指導案どおり授業してみ」てから「(指導案のまま)やっ

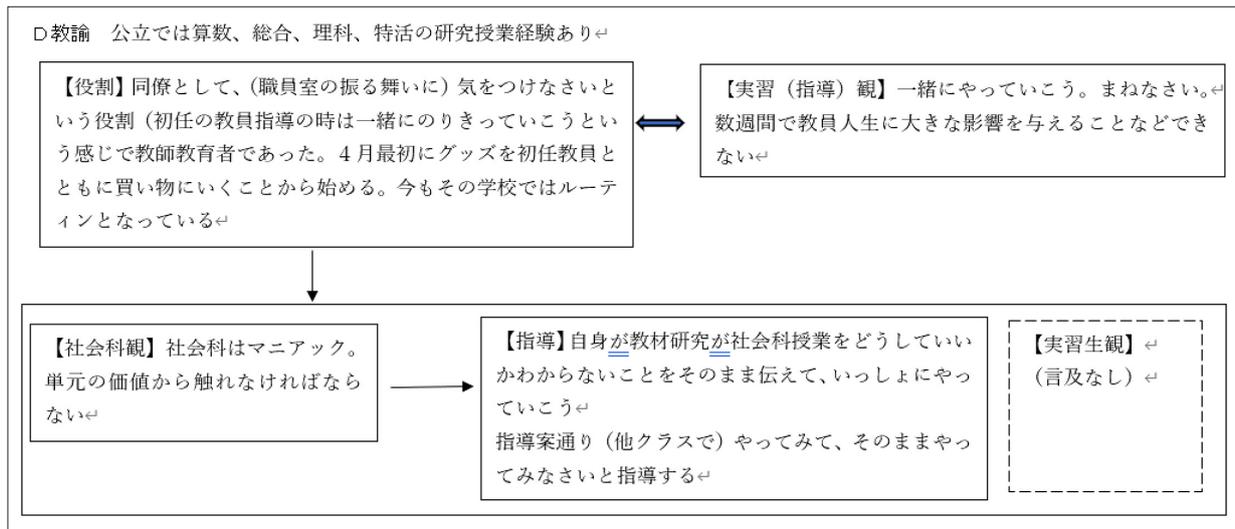


図4 D教諭の広義の実習指導観の図式化

てみなさい」と指導したという (134)。

担当する実習生の代表者が実践する研究授業でも、「完コピでいいからこんな感じでやる。もし自分だったらこんな感じでやるって。まねれるところは全てまねなさい」と指導したと語った (140)。「自分だったらこうやる、こう子どもにここで机間指導するよとやってのはやったりする」と具体的に語る。しかし「指導時間が (1人1回につき) 20分で少ない」とその指導の困難さを語った。

③ 実習指導観

なぜD教諭は以上のような指導を行うのか。コロナ禍により自身の校内における研究授業を経験できず、すなわち附属学校での教科指導とはどのようなものなのか十分理解できていないままで、「社会科の理論だったりってというのが自分の中に腑に落ちてない」状態であったという (1)。そのような状態で実習をむかえ、「教材研究はどうしていいのかわからないと、自分で思っていることをそのまま実習生に言って、実習生も一緒に考えていこうみたいなスタイルで」指導したと語った (53)。

④ 実習 (生) 観

D教諭は実習の「4週間ぐらいで、教員人生にとってすごい多大な影響をばんと与えられることなんてできない」し、入職して「最初の年の先生だったりとか、そういうところのほうが大きい」という自己の経験から、実習では「熱を入れるのはここまで」でいいのではと、割り切っていると語った (250)。図4は、D教諭の広義の実習指導観を図式化したものである。

4. 考察

インタビューの分析から、次の4点が指摘できる。

1点目は指導教員の実習指導観や指導のあり方は多様であり、各学校の実習指導のシステムも部分的に異なっていたことである。表2のように教員1人当たりの担当人数も異なり、実習生1人当たりの実施時間も異なっていた。そのことが指導教員の指導にも影響し、B教諭のように、担当実習生が1人であるがゆえに単元を選択させることが可能な場合もあった。

2点目は、いずれの教員も実習生に授業の所有権の全てをゆだねているわけではないことである。授業の本時の目標や中心発問、資料等については、4名ともに実習生に選択を任せている様子がうかがえたが、授業づくりのスタイル=型についてはそうではなかった。図5は、4名の教師の語りから読み取れる、指導教員が自己の型を重視して指導しているか否かと、実習生の選択の有無の2つの軸で捉えたまとめのマトリックスである。いずれの教員も講義型、網羅型の授業はよしとしていないので、図5ではこれ以外の型の選択に限定している。

A教諭の「やりたいようにさせる。実習生に合わせて」、C教諭の「社会科って多分、指導のあり方についても多様であるべきなのかな。(中略) 探究的な社会科がいいっていうのも一つの意見であって、それだけを教えることで本当にいいのかな」の発話のように、実習生に型を選択させようとする志向をもつ。しかし実際には、A教諭「1本だけ授業して見せなきゃ

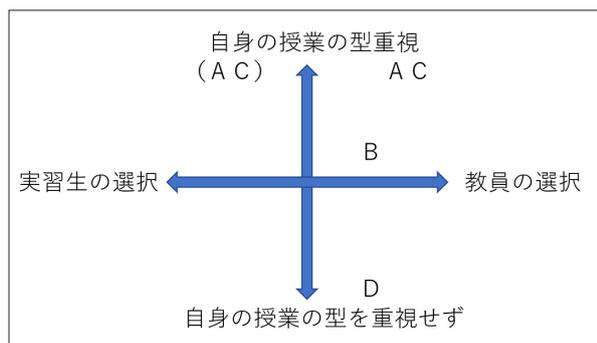


図5 指導教員の型の指導と授業の所有権の関係

いけないっていったら、まずそれができるように」、C教諭「なぜ疑問を絶対入れてくれ」と自己の型を重視する指導を行っていた。短い実習期間のなかで、実習生に授業実践力を身につけさせるという使命を優先させているのではないか。図5では、前者の両教諭の志向を「(A C)」としてカッコを付し、後者の実際の指導を「A C」と表現した。

B教諭の場合は、公立校までの講義型のみの授業ではおもしろくないからと、附属学校の班活動を取り入れるようになり、母校実習生もその班活動を実践していた。しかし、附属学校の研究テーマに沿った型以外は語られることはなく、他の選択肢は見られなかった。D教諭は、自身の教員初任の経験から自身を「マネなさい」と指導している。すなわちすべてを実習生にゆだねてはいないので「教員の選択」に位置付けた。

3点目は4名ともに実習生が現場に出てからの実践・成長を期待・重視するという実習指導観を有していることである。言い換えれば、短い実習期間での指導の困難性を抱えている点である。A教諭「自己の授業の型のさわりの指導だけでも短い」、B教諭「実習は研修ではない」、C教諭「現場に出てうまくやればいい。『社会形成』、『社会参加』の授業まで求められない」、D教諭「実習指導では『ここまで(で十分)』と割り切っている」と語ったところからうかがえる。

4点目は3点目と関わって、いずれの教員も実習生への評価に関して授業の技術面は重視していないことである。附属学校の使命として実習生に授業実践力はつけなければならないが短期間では困難という葛藤を抱え、それは入職後に身につけ、伸びていくものにとらえていることである。いずれの教員からも模擬授業への言及はなく、技術面よりも、授業づくりの考え方や教材研究に指導の重点を置いていたと言えよう。

5. 成果と課題

本稿では、4名の国立附属学校の社会科を担当する教員の語りから、それぞれの実習指導の一部と教育実習指導観を明らかにした。主に指導教員は自己が有する授業の型に基づいて指導し、型等の選択権＝授業の所有権の一部はその志向の有無にかかわらず、実習生に全てをゆだねず、指導教員が多く有したといえる。実習期間の短さ、場合によっては担当する実習生の人数により、実習生に授業の所有権の多くをゆだねることが困難といえた。

本研究の課題は以下の通りである。1つめは、学校によって実習指導の裁量について、どの程度各指導教員にゆだねているのかは確認できていないことである。指導教員の裁量が小さければ、それは学校の授業スタイル＝型に基づいていることになる。しかし学校の研究の型に沿ったB教諭からも、学校から指示があった旨の語りはなかった。

2つめは、それぞれの実習生がどのような授業を実践したいと志向していたのか、すなわち実習生の社会科観、授業観などは確認できていないことである。また、大学ではどのような社会科教育法といった授業を受講してきたのかも、各大学のシラバスは確認できたがその具体的内容は不明である。一般的には大学での授業理論の学びは、実習等で洗い流されるといわれている(Zeichner & Tabachnick, 1981; 大坂, 2016)。大学の授業と実習生の社会科授業に関する理論的根拠と、短期間の実習において各実習生がそれを実践できるのかについての実証研究も今後の課題である。

*本研究は、JSPS科研費JP21H03983の助成をうけた研究成果である。

注

- 1) 国・地域によって教員養成のシステムは異なり、実習のシステム・期間も多様である。中教審答申(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_2.pdf (2023年3月10日最終閲覧)。アメリカ12週間以上(州によって異なる)、イギリス4年生養成課程32週週間以上、ドイツ学士課程14週間、など。
- 2) インタビュー時はコロナ対応で実習が実施された。期間は主免のみを、担当人数は全般的な人数を示す。A教諭の担

- 当人数は副免の人数を、実践時間は主免の実習生で副免の実習生とのTTを含む。B教諭の学校は教育学部系は3年実施、それ以外は4年実施。D教諭の実習生の実践時間は2021年度は全教科で8時間、社会科は3時間であった。
- 3) 実習指導の参与観察、実習生の指導案収集はいずれの教員にも依頼したが、許可された教員のみから収集した。
 - 4) インタビューの使用した授業スタイル=型の名称をそのまま使用すると人物特定の可能性があるため、本稿では使用しない。また、地域の特定を避けるため発話は方言を取り除いた形で文字化した。
 - 5) 質的研究の分析方法の1つ。「あらかじめ研究の期間や目的が設定されている中で、それを考慮に入れながら、かつ研究対象となる現場のデータをもとにした知見を探究する方法」である(阿部・大島, 2021:23)。
 - 6) ポープ、メイズによれば、イ)ではデータから帰納的に枠組みを抽出しているが、本研究では研究目的からコーディングの前に枠組みを設定した。
 - 7) 各教員の発話は「 」で示し、文末にインタビューデータの発話番号を記す。発話内の()は筆者の付した注である。各学校とも実習生の最終授業を総括的評価の対象としている。その名称は学校によって異なるが、本稿では研究授業で統一する。
 - 8) B教諭による指導場面の参与観察によると、研究授業以外の授業では、活用するスライド、ワークシート、中心発問を実習生が提示して授業の流れを説明させるというものであった。他の3名の教員は、指導案の提示させているようであった。

参考文献

- 阿部雄太, 大島崇行 (2021) 「教育実習指導における指導教員の変容に関する事例的研究」, 『上越教育大学研究紀要』41(1), 21-34。
- 粟谷好子 (2017) 「附属学校教員が自己の実習指導を分析する意味」, 『広島大学大学院教育学研究科紀要, 第二部, 文化教育開発関連領域』66, 67-74。
- 石川照子 (2015) 「社会変動をとらえるための『現代社会』カリキュラムの再構成」, 『社会科教育研究』125, 33-41。
- 磯崎哲夫, 磯崎尚子, 木原誠一郎 (2002) 「教育実習生に対する国立大学附属学校指導教官と教育実習生の意識調査」, 『教科教育学会誌』25(2), 29-38。
- 伊東亮三 (1991) 「教師の実践スタイルと授業(授業組織)」, 朝倉隆太郎『社会科の授業研究の方法と展開』ニチブン, 13-17。
- 梅津正美 (2023) 「市民的資質育成における歴史教育」, 『思想』no.1188, 32-49。
- 大坂遊 (2016) 「教職課程入門期における社会科教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程とその特質」, 『社会科研究』85, 49-60。
- 大坂遊 (2017) 「教職課程後半期における教員志望学生の社会科観・授業構成力の形成過程」, 『学習システム研究』5, 81-102。
- 木原俊行 (2014) 『授業研究と教師の成長』, 日本文教出版。
- 草原和博 (2006) 「教科教育実践学の構築に向けて」, 『教育実践学の構築』, 東京書籍, 35-61。
- 栗田昇平, 浜上洋平 (2022) 「教育実習における教師としての自信の変容過程」, 『大阪体育大学教育学研究』6, 65-83。
- ソートン, 渡部竜也他訳 (2012) 『教師のゲートキーピング』, 春風社。
- コルトハーヘン他 (2010) 『教師教育学』, 学文社。
- 武田信子 (2017) 「訳者あとがき」, ルーネンベルク, デンヘルリンク, コルトハーヘン『専門職としての教師教育者』, 玉川大学出版部, 166-173。
- 名越清家 (2007) 「教師の『ライフヒストリー』に関する一考察」, 『福井大学教育地域科学部紀要 第4部 教育科学』63, 35-78。
- 藤枝静正 (2001) 『教育実習学の基礎理論研究』, 風間書房。
- ポープ, メイズ (2008) 「質的データの分析」, ポープ, メイズ編『質的研究ガイド第2版』, 医学書院, 72-74。
- フリック, 小田博志監訳 (2011) 『新版質的研究入門』, 春秋社, 140-214。
- 三島知剛, 一柳智紀, 坂本篤史 (2021) 「教育実習指導を通じた教員の学びと力量形成に関する実習指導未経験教員の認識の検討」, 『日本教育工学会論文誌』45 (Suppl.), 77-80。
- 宮本勇一, 粟谷好子, 石川照子, 西村豊, 深見智一, 両角遼平 (2022) 「学校ベースの教師教育者は教育実習指導経験をいかに意味づけているのか」, 『学校教育実践学研究』28, 57-68。
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開』, 誠信書房, 6。
- 吉崎静夫 (1997) 『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。
- 米沢崇 (2010) 「実習校指導教員の役割と指導・支援に関する検討」, 『教育実践学研究』11(2), 11-20。
- ルーネンベルク他 (2017) 『専門職としての教師教育者』, 玉川大学出版部。
- 渡邊巧 (2015) 博士論文『アメリカ社会科における教員研修の思想と方法』, 広島大学。
- 渡部竜也 (2010) 「カリキュラム・授業理論と教師教育論の連続的探求の必要性」, 『社会科教育研究』110, 69-81。
- 渡部竜也 (2018) 『主権者教育』, 春風社。
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981) Are the Effects of University Teacher Education Washed Out by School Experiences?, *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.