

教育実習生の実習前後の授業観察力の変容

— 授業・教師・子どもイメージの関連による検討 —

三 島 知 剛*

本研究の目的は、教育実習生を対象に教育実習前後での授業観察力の変容を授業・教師・子どもイメージとの関連から検討することであった。本研究では、授業観察力を問題指摘数、代案生起数、授業評定力の3観点から捉えることとし、小学校の算数の授業ビデオを用い、53名の協力者に実習前後で調査を行った。その結果、授業観察力に関しては、(1)実習生の授業観察力(問題指摘数・代案生起数)は全体的に向上すること、(2)授業観察力(代案生起数)の向上と実習生の授業・教師に対するポジティブなイメージとの間に密接な関係があること、(3)実習生の授業評定力は、実習前後で一貫して熟練教師に及ばず、授業評定の仕方が甘いこと、などが示唆され、教育実習の効果に関する示唆と合わせて検討された。

キーワード：教育実習、授業観察力、授業イメージ、教師イメージ、子どもイメージ

問題と目的

教育実習が教員養成カリキュラムにおいて重要な役割を果たしていることは周知の事実である。教育実習が実習生に及ぼす影響力は大きく、教師としての様々な力量形成と共に、その後の進路を方向付ける要因にもなっている。本研究では、教育実習生の教育実習前後の授業観察力の変容について検討する。

教師の力量を検討する上で、授業は欠かすことのできないものであり、そのための力は重要であると考えられる。従来は、実際に授業を行う力、すなわち授業実践力が重視されてきた。その一方で、授業観察力も教師の力量を検討する上で重要な役割を担っている。しかし、授業観察力という言葉については未だ明確なものではなく、授業を見る力、授業分析力、授業解釈力、授業観察視点など様々な言葉が使用されている。そこで本研究では、まずそれらを総称して授業観察力と捉え、先行研究を概観していくことにする。

例えば、生田・林・高橋・風間(2002)は、教師にとって授業のある瞬間に何が見え、見えたものをどのように解釈するかという認知過程に教師の実践知があると述べ、授業観察力の重要性を指摘している。また、授業を観察する力と授業実施力との間に密接な関係があることも指摘されており、高橋・野嶋(1987)によって、マイクロレッスンの繰り返し観察により授業観察能力が上昇し、さらには授業観察能力の育成と教授スキル習得が密接な関係にあることが示唆されている。

さらに、教師の熟達化と密接な関係にあることも指摘されている。例えば、秋田・佐藤・岩川(1991)は、熟練教師と初任教师それぞれ5名ずつを対象に、同一の授業ビデオを用い、授業を見ながら思ったことを何でも自由に発話し、テープレコーダーの記録から発話量と発話箇所などを比較検討している。その結果、熟達者は初任者に比べ授業状況に敏感であり、より多くの発言や行為に注目できている、熟達者は事実や印象のみならず代案などの推論的見方を多くしている、などを示唆している。以上の先行研究より、授業観察力の重要性が窺えるが、教育実習前後ではほとんど検討されていないのが現状である。

では、教育実習において授業観察力はどのように扱われているのだろうか。例えば、歴史的な視点から教育実習における授業観察を検討しているものとして藤枝(2001)がある。藤枝(2001)は、その中で、日本における教育実習では、戦後から現在に至るまで、授業を実際に行うことと同様に授業観察が重視されていることを明らかにしている。さらに、教師養成研究会(2005)では、教育実習の形態を観察・参加・実習の3つに分け、その中で観察に関して目的、観点、方法、さらには観察記録のとり方、などが解説されている。他にも、山口・中山・阪元・岩切・国生・岡田・隅元(2002)は、教育実習の重要な目的の一つとして「実習生が現職教師や他の実習生の授業を十分に観察できるようになること」を述べている。こういった重要性を踏まえ、例えば、宮崎大学教育文化学部では、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姿勢に立ち、授業観

* 広島大学大学院教育学研究科
tomotakam@hiroshima-u.ac.jp

察シートの活用を試みている(菅・竹井・渡辺・黒岩・杉山, 2001)。こういった授業観察力の重要性を踏まえると、教育実習前後における検討は教育実習の効果やあり方を検討する上で重要だと考えられる。しかしながら、これまでの先行研究では、授業観察力に焦点は当てられていても、一時点のものや、初任者と熟練者などの群間比較であるものがほとんどであり、教育実習生を対象に実習前後で検討している研究はわずか(例えば、菅, 2002)である。またデータ数も数名を対象にしているものが多いという点も見逃せない。

また、授業を観察することとその人が保持している例えば授業・教師・子どもなどに対する信念やイメージに関連があるということは指摘されている。授業は非常に多くの要因が複雑に絡み合っており、そのような授業を見る際、観察者は自らの授業観・子ども観の枠組みから、自分の関心に基づき、焦点化を行いながら授業過程を見ている(平山・後藤, 2000)。また、熟練教師の授業中の思考には、背後で支える信念などのようなメタ認知的レベルでの一貫性が認められるということも示唆されている(佐藤・秋田・岩川・吉村, 1992)。さらに、生田他(2002)は、授業の瞬間に何が見え、見えたことをどのように解釈するかという認知過程の背後に観察者の教育観、教材観、子ども観、指導観などが反映された暗黙知が映し出されるということを目指し、オン・ゴーイング法を用い、質的に検討している。その中で、例えば「自立的な子どもをよしとする子ども観」「子ども一人一人が考える活動が大事であるという指導観」など個人に特有の信念・イメージが授業認知過程の背景に見られることを示唆している。加えて、教育実習においても実習生の授業イメージ・教師イメージ・子どもイメージ(三島, 2007)・実践イメージ(深見・木原, 2004)が変容するという知見を踏まえると、授業観察力を単独で捉えるのではなく、授業や教師、子どもに対するイメージや信念などと関連させ検討していく必要があると考えられる。

しかしながら、これまでは授業観察力と授業観・子ども観などの関連性は指摘されていても、どのような授業観や子ども観、また教師観が授業観察力と関係しているのかについて詳細には検討されていない。また、先行研究は、質的なものが多く、対象者も少数であるため過度の一般化は控えねばならない点も否めない。

以上のように、授業観察力に関する研究は見られるものの教育実習前後で比較した研究は少なく、検討対象も少数である。また、先行研究の方法では、授業観察力を測定するのに不十分な点も否めない。例えば、

生田他(2002)のオン・ゴーイング法や、秋田他(1991)の発話プロトコル法では、例えばデータ分析のためのテープ起しなどの負担から量的な分析にかけにくいという方法上の短所がある。また、加えて授業観察時の観察記録やワークシートを分析対象とした研究(山口他, 2002; 菅, 2002)もあるが、授業観察時だけの記録では授業観察力を捉えるには不十分な可能性も否めない。秋田他(1991)も指摘しているように、他者の授業を「見る」という文脈の中では、知識を十分に利用し機能させられない、知識はもっており自分の実践以外の場で利用できても、それを即時に表現できない、という可能性が考えられる。

さらに、前述したように個人が保持する信念やイメージと授業観察力に関係があることは示唆されているが、どういったイメージや信念と関係があるのかなどの詳細な検討が未だ不十分である。さらに、これらを教育実習生対象に実習前後で複合的に扱った研究が希少なことを踏まえると教育実習や教員養成のあり方を検討する上で意義深いと考えられる。

以上の問題意識から本研究では、授業観察力、授業・教師・子どもイメージに焦点を当て、教育実習生を対象に教育実習前後で検討することにした。授業・教師・子どもイメージを取り上げたのは、先行研究でしばしば扱われる変数(例えば、三島, 2007)であり、教育実習の効果を検討する上で重要な要因であることを踏まえてのことである。さらに、先行研究の問題点も踏まえ、授業観察力を量的に検討し、授業観察力を授業観察時と観察後の両方で検討することにする。なお、目的は以下の2点である。①教育実習前後での授業観察力の変容を検討する。②授業観察力と授業・教師・子どもイメージの関係性を検討する。

方 法

本研究で用いる方法と題材

本研究では、授業観察力を測るための題材として公立小学校における5年生の算数の授業ビデオを用いた。なお、本研究で用いた授業は、「(小数)÷(整数)の答えの求め方を理解する」というねらいの授業であり、問題点を含んでいるが、算数の授業としては典型的な流れの授業であった。

また、授業観察力を測定するために、本大学の実習生が通常、実習で用いている授業観察シートを一部改変したワークシートを用いた。このようなワークシートを用いたのは、授業観察力に関する先行研究でしばしば用いられている(例えば、菅, 2002)ことや、本調査の

協力者がこの形式を見慣れているため課題に取り組みやすいという協力者の負担を考慮してのものである。また、先述の問題点も考慮し、授業観察時の自由記述に加え、観察後の記述（授業評価への理由の自由記述）も分析対象とした。

本研究における授業観察力の定義

授業観察力の定義は未だ明確なものがないのが現状である。授業観察力と教師の熟達化との間に密接な可能性があることは前述したが、授業中に生起する様々な出来事の中から問題を発見し、その意味を授業の文脈に位置づけて解釈できることが教師の熟達化と深く関わることを示唆されている（例えば、秋田他, 1991）。このことを踏まえ、授業観察力として、授業中の問題点を的確に指摘できること（以下、問題指摘数）を1点目とする。次に、代案を生起すること（以下、代案生起数）を2点目とする。代案の重要性は従来から指摘されており、例えば藤川(2002)は、授業検討会に際し、「批判をするなら代案を出す」ことを注意点として述べており、不毛な批判を避けるよう主張している。また、熟練者は代案を多く出す（秋田他,1991）ことや、一つの状況に対して複数の手だてを考えることは初任者教師にとって重要である（吉崎,1997）という指摘からも代案の重要性が示唆される。さらに、観察した授業を最終的に的確に評価できるかどうかは授業観察において重要だと考えられる。以上のことを踏まえ、問題指摘数、代案生起数の2点を授業観察力の主な指標とし、補足データとして、観察授業を的確に評価することを3点目として加え、本研究における授業観察力に設定した。

授業ビデオの問題点の選定

調査実施前に、本研究で使用する授業の問題点の選定を以下の手続きで行った。熟練教師5名に本研究で使用する授業ビデオを視聴してもらい、気になる点など問題点を挙げてもらう。加えて、教師養成研究会（2005）の指導過程の記述（例：導入では単に笑わせたり、物品を見せたりするのではなく、児童生徒の理解と本時の目標を融合させた教師の意図的な働きかけが行われなければならない）などを参考にしながら作成し、再度熟練教師にチェックを受け、最終的に、授業場面では15点、全体的なものとして3点、計18点の問題点が作成された。問題点の一部をTable 1に示す。

なお、熟練教師が挙げる授業の問題点の信頼性については意見の分かれるところである。しかし、本研究で選んだ熟練教師は、教職歴10年以上であり、本研究で用いた算数科を主要科目とするものや、エキスパート教員を含んでおり、熟練教師として見なすのに十分だと考えられる。このことを踏まえると、熟練教師の指摘する授業の問題点に気づけることは教師として熟達したと考えることができ、授業観察力を測る指標になり得ると考えられる。また、合わせて熟練教師5名に授業ビデオの評定（全体評価、観点別評価）を行ってもらい、授業観察力の指標とした。

調査対象・時期

2006年度の国立大学附属の小学校における5週間の教育実習を受講した学生¹（3年生）を対象に実習前55名（7月）と実習後53名（10月）に調査を行い、2回とも協力が得られた53名を分析対象とした。

Table 1 本研究で用いた授業ビデオの場面と問題点と分類例の一部

授業場面	問題点（気づきポイント）	分類カテゴリー
・前時のふり返り（児童の感想）	・“できたetc.” よい点ばかり強調	カテ1
・ジュース提示「ジュースはいくらあると思いますか？」	・いらぬ発問（クイズなら必要なし）	カテ2
・ジュースを3つに分ける「1人分は？」	・作業が見えてない子もいる	カテ3
・教師によるゆさぶり「先生は0.02ℓだと思っただけだ…」	・ゆさぶりになっていない（あまり意味がない）	カテ2
・机間指導（後半）	・考えさせる時間が少し長い	カテ1
・代表者指名発表（児童の意見）	・意見を書かせている模造紙が小さくて子どもに見えにくい…	カテ3
・教師の考え発表	・押し付けっぽく登場の必要性がない（児童Cの考えが正しく、他は違うみだいな印象、フォローがない）	カテ2
・プリントを使った練習問題「2問までできたら手を挙げるよう指示」	・ずっと手を挙げてる子がいてほったらかしにされている（この方法は良いのか？対応できていない）	カテ3
・全体的	・教師の連携不足（役割分担の不明確）他2点	カテ1

調査手続き

2006年度に実習を受講する学生に調査依頼をし、承諾の得られた実習生を1～3名ずつ実験室に呼び、筆者がワークシートを配布の上、授業ビデオを見ながらワークシートに思ったことを自由に記述すること、特に思うことがなければ未記入でも可であること、調査中は、他の人との会話や、記述を見ることを禁止すること、を教示し、ビデオ視聴後に、必要に応じて少し時間を取った後、以下の質問紙に回答するよう依頼した。

質問紙

授業・教師・子どもイメージ 三島(2007)が作成した授業・教師・子どもイメージ尺度を用いた。この尺度は、授業イメージは、「マンネリズム」(項目例:「授業は、牢獄のようである。’)など4因子13項目からなり、教師イメージは、「権力者」(項目例:「教師は、政治家のようである。’)など4因子14項目からなる尺度で、「1. 全く共感できない」～「5. 非常に共感できる」の5件法で回答を求めた。また、子どもイメージは、「自己中心性」(項目例:「子どもは、わがままである。’)など6因子21項目からなる尺度で、「1. 全くそう思わない」～「5. 非常にそう思う」の5件法で回答を求めた。これらの尺度を用いた理由は、教育実習生を対象に尺度作成されており、実習生を対象に実習前後で調査を行うという本研究の目的に一致していると判断したためである。

授業ビデオ評定 授業ビデオの評価として全体的な評価(「1. 全く良い授業ではなかった」～「5. 非常に良い授業だった」)とその理由の自由記述欄を設けた。また、授業の観点別評価においては、北尾・速水(1985)の授業評定項目や、小学校現場の授業評定で実際に用いられている項目を参考に、表現の修正や本研究の授業ビデオからは評定できないと思われる項目を削除し、42項目用い、「1. 全くできていなかった」～「5. とてもできて

いた」の5件法で回答を求めた。

結果

尺度の構成

まず、本研究で使用する尺度生成のため、データの安定性のために実習前後で得られた全データ(109名)を合わせ、それを基に授業・教師・子どもイメージ、授業評定項目に関して以下にそれぞれ因子分析を行った。

まず、イメージに関してそれぞれ負荷量の低い項目や複数の因子に高い負荷量を示した項目を除き、因子分析(主因子法)を行った。その結果、授業イメージは11項目、4因子、教師イメージは12項目4因子、子どもイメージは19項目6因子が抽出された。なお、因子分析後に得られた因子構造は、三島(2007)とほぼ同じであったことから、一部を除き、因子名は三島(2007)にならって命名した^{2,3}。また、本研究で得られた教師イメージ尺度に関しては、 α 係数が特に低いと思われる因子も存在するため、「サポーター」「パフォーマー」を以降の分析から除外した。

次に、授業評定項目に関して、全42項目について同様に因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行った。その結果、27項目が残り、4因子が抽出された。第1因子は、「授業のテンポが適当である」など11項目からなり、授業内容そのものを評価する項目が高く負荷していたことから、「授業内容」因子と命名した。第2因子は、「児童の発言やつぶやきを大事にし、学級全体のものにするよう工夫している」など6項目からなり、子どもの意見や発言などに対する教師の対応を評価す

² **授業イメージ**(プロマックス回転): F1「マンネリズム」($\alpha=.717$), F2「臨機応変」($\alpha=.640$), F3「不透明」($\alpha=.700$), F4「組み立て」($\alpha=.566$), 因子間相関: F1 F2(.242), F1 F3(.234), F1 F4(-.092), F2 F3(.417), F2 F4(.218), F3 F4(.360)。 **教師イメージ**(プロマックス回転): F1「リーダー」($\alpha=.673$), F2「権力者」($\alpha=.598$), F3「サポーター」($\alpha=.491$), F4「パフォーマー」($\alpha=.446$), 因子間相関: F1 F2(.543), F1 F3(.179), F1 F4(.366), F2 F3(.127), F2 F4(.380), F3 F4(.191)。 **子どもイメージ**(バリマックス回転): F1「創造性・積極性」($\alpha=.728$), F2「悲観的・不信」($\alpha=.622$), F3「自己中心性」($\alpha=.665$), F4「批判性」($\alpha=.844$), F5「反抗的態度」($\alpha=.570$), F6「二面性」($\alpha=.570$), 因子寄与 (F1, 1.99, F2, 1.81, F3, 1.71, F4, 1.61, F5, 1.33, F6, 1.25)。

³ 教師イメージの第4因子は、「役者」など2項目からなり、パフォーマンスを用いて見ている人を引きつけようとするイメージを感じさせることから「パフォーマー」因子と命名。子どもイメージの第6因子は、「非常に現実的である」「一つのことに集中できる」など3項目からなり、子どもの長所と短所の両側面が含まれていることより「二面性」因子と命名。

¹ 本調査対象者は、3校の附属小学校に配属される。配属校により若干異なるものの共通して経験すべく用意された内容は以下の通りである。5週間の流れとしては、授業参観や指導講話を中心とした予備的実習(1週目)、学習指導・生活指導実習が始まる基本的実習(2週目～)、研究授業が始まる総合的実習(4週目～)、である。また、1名あたり最低7回以上の授業担当の義務付け、1クラスあたり6名前後が配属、授業検討会は学級担任と共に毎日放課後に行われ、その日の授業について批評しあう、研究授業は各クラス内で協力して作成された授業計画を代表者1名が授業を実施し、授業後は訪問指導の大学教員、他のクラスの実習生も交え、全体で批評される。なお、記載内容は、実習校が実習生に事前配布している「実習の手引き」や実習生の意見を参考に筆者が大まかな枠組みとして記述している。

る項目が高く負荷していたことから、「教師対応」因子と命名した。第3因子は、「全員に聞える声で明確に発問や指示をしている」など4項目からなり、教師の話し方を評価する項目が高く負荷していたことから、「教師の話し方」因子と命名した。第4因子は、「計画的に板書している」など6項目からなり、板書に関することを評価する項目が高く負荷していたことから、「媒体利用」因子と命名した。なお、 α 係数を算出したところ全ての因子において.70以上の値を示し、ある程度の内的一貫性が確認された (Table 2)。

教育実習前後の授業観察力の変容

まず、設定した問題点を参考に、そのことに関連して何らかの文章による書き込みがある場合や、その書き込みに疑問を感じていることが明示された場合 (例

えば、クエスチョンマークが付されている、など)を問題指摘数と見なす基準とした。次に、代案に関しては問題点に関係なく自分の意見、アイデアを書き込んでいる箇所を代案生起数と見なす基準とした。Table 3に問題指摘数や代案生起数に関する協力者の記述の具体例の一部を示す。なお、データの信頼性のため筆者と大学院生2名の協力を得、問題指摘数、代案生起数に関して評定結果の一致率を算出し (問題指摘数0.93, 代案生起数0.84)、不一致箇所については協議の上、決定した。

次に、授業における問題点は例えば表面的なことや、授業の展開などの構造的な問題など様々なことが予想される。ゆえに、問題点に関して質的吟味を行うため、設定した問題点を前述の熟練教師2名に、現職経験もあり、算数を専門とする大学教員1名を含む大学教員

Table 2 「授業評定項目」の因子分析結果 (バリマックス回転後)

	F1	F2	F3	F4	共通性
F1：授業内容 ($\alpha = .890$)					
密度の濃い授業がなされている	.766	.175	.173	.041	.649
授業のテンポが適当である	.730	.242	.257	.200	.698
授業の形態に変化をもたせる	.638	.180	.297	.089	.535
授業にリズムがある	.613	.345	.300	.265	.656
教師の熱意が子どもに伝わるように教えている	.593	.201	.249	.125	.470
子どもに疑問や感動を与えている	.588	.324	.060	.209	.497
1時間の学習内容が適当な学習量である	.566	-.090	-.051	.240	.388
指導内容に応じた学習形態を工夫している	.563	.164	.238	.170	.430
指名が偏っていない	.458	.108	.079	-.022	.228
授業の終わりでのまとめが適切である	.412	.235	.098	.109	.247
発問の内容が具体的である	.403	.270	.192	.319	.375
F2：教師対応 ($\alpha = .812$)					
児童同士の考えをつなげる発問をしている	.228	.879	.140	.055	.847
児童の発言やつぶやきを大切にし、学級全体のものにしよう工夫している	.300	.670	.181	.144	.593
子ども同士の意見をうまくかみあわせている	.373	.600	.262	.051	.571
子どもが良い発言をした時にほめる	.276	.468	.170	-.035	.325
子どもの発表の仕方について注意している	-.034	.438	.114	.162	.233
子どもの発言をしっかりと聞く	.206	.421	.002	.194	.257
F3：教師の話し方 ($\alpha = .824$)					
全員に聞える声で明確に発問や指示をしている	.158	.188	.798	.208	.739
よくとおる声で話している	.182	.155	.690	.039	.535
声に強弱をつけて単調にならないように話している	.326	.115	.686	.109	.602
表情、身ぶり、手ぶりを入れて話す	.213	.256	.506	.233	.422
F4：媒体利用 ($\alpha = .706$)					
板書の字がはっきりしている	.032	.038	.043	.557	.315
計画的に板書をしている	.264	.100	.159	.502	.358
導入で何を学ぶかはっきりさせる	.159	.268	.153	.485	.356
板書が速すぎたり遅すぎたりしない	.059	.004	.021	.468	.223
資料を上手に活用している	.218	.357	.125	.429	.375
目標をはっきりさせて授業に臨んでいる	.100	.354	.198	.408	.340
因子寄与	4.55	3.20	2.56	1.95	12.26
因子寄与率	16.84%	11.87%	9.48%	7.23%	45.42%
累積寄与率	16.84%	28.71%	38.19%	45.42%	

Table 3 実習生の問題指摘に関する記述と代案記述例

記述例 (問題指摘)	記述例 (代案)
○「かけ算はもう簡単」という前時のプリントの感想をいくつか読む→全員分かっているならいいけど分かってない子がいたら…。[前時のふり返り]	○「わり算山」だけではなくて、黒板にめあてを張り出した方が目的意識を持つのではないか。[前時のふり返り]
○ジュースを持ち出し、1ℓのペットボトルにジュースが何リットル入っているか考えさせる→考える手段は見た目のみ…意味あるのか? [ジュース提示]	○始めから「ここに0.6があって3人でわけると言った方が時間が短縮できるのでは? [ジュース提示]
○先生は0.02ℓだと思うけど…。→ゆさぶりかもしれないが、式の解き方を分かっている児童にとってはゆさぶりになっていない。[教師によるゆさぶり]	○つぎわけると、時間がかかっていたし、分量もまちまちになっていたのので先につぎわけたのを用意してもよかったと思いました。[ジュースを3つに分ける]
○先生の考え→子どもたちに考えさせた意味がない。自分が一生懸命考えたことが一瞬で砕かれた気持ちなのでは? [教師の考え発表]	○実際に分ける作業を子どもにやらせたらもっと意欲的になると思う。[ジュースを3つに分ける]
○何でまず問い2まで?途中で発表に変えたのは◎[練習問題]	○友達と話し合わせるとかは? [代表者指名]
○見るのが追いついていない…。ずっと手を挙げっぱなしの児童も。[練習問題]	○児童どうして答え合わせをしてはどうか。[練習問題]
○TTで授業をやっているけど別に一人でもできる授業だと思う。逆に連携がうまくいっていないと意味のない授業になると思う。[全体的]	○子ども同士で意見を言い合い、深めていければもっと良かったと思う。[全体的]

※表中の矢印は、矢印元的事实と、それに対する実習生の問題点指摘、代案へのつながりを意味する

※記述例の [] は本研究で用いた授業場面を表わす

2名を加え、協議を行い、設定した問題点を以下の3つに分類した(分類例はTable 1参照)。観点としては、「学習の展開・授業構造」計9点(授業の事前計画の段階で子どもたちの反応を予想しながら授業構造を決め、事前の案に従って授業の幹となる展開を実際に行っているか)、「児童の学習内容との関わりを深める教師の働きかけ」計5点(幹となる授業展開を踏まえつつ、もっと子どもの思考を類推できているかどうか)、「基本的な教師の指導技術」計4点(一般にどの授業でも必要な教師としての指導技術ができていないか)の3観点であった。なお、この3カテゴリーは予め熟練教師と共に選定した問題点を基に分類したものであり、本カテゴリーはあくまで限定的なものであることを付記しておく。また、同様に代案に関しても、実習生の記述を前述の3観点に複数で協議の上、分類した。

そして、教育実習前後での授業観察力の変容を検討するために問題指摘・代案生起に関して、カテゴリーごとにそれぞれ実習前後で対応のあるt検定を行った。その結果、問題指摘に関しては、「学習の展開・授業構造」($t(52)=7.91, p<.01$)、「児童の学習内容との関わりを深める教師の働きかけ」($t(52)=13.93, p<.01$)においてそれぞれ有意な結果が得られた。結果を見るとどちらも実習後に有意に上昇している。なお、「基本的な教師の指導技術」に関しては有意差が得られなかった。また、代案生起に関しては、「学習の展開・授業構造」($t(52)=26.59, p<.01$)、「児童の学習内容との関わりを

深める教師の働きかけ」($t(52)=12.09, p<.01$)、「基本的な教師の指導技術」($t(52)=8.37, p<.01$)においてそれぞれ有意な結果が得られた。結果を見ると全てのカテゴリーにおいて、実習後に有意に上昇している(Table 4)。

次に、「授業評定」の結果について記述する。実習前後の実習生の各変数の授業評定と熟練教師の評定結果はTable 5である。まず、実習生と熟練教師の授業評定に開きがあるかどうかを検定するために、熟練教師の評定値をそれぞれ基準値とするt検定を行った。その結果、全ての変数間で実習生の方が、実習前後ともに有意に高かった($p<.01$)。このことは、実習生の方が熟練教師に比べ授業評定の仕方が甘いことを意味している。また、実習前後での実習生の「授業評定」得点の変化を検定するために対応のあるt検定を行ったところ、「教師対応」($t(52)=1.87, p<.10$)においてのみ有意傾向が認められ、「教師対応」に関しては実習後に、より熟練教師に近づいていると言える。

授業観察力と授業・教師・子どもイメージの関係

目的②に対応するものとして、問題指摘数と代案生起数の各カテゴリーに関してそれぞれ実習前から実習前の値を引き、差を算出し、差の値を基に53名の実習生についてクラスター分析を行った。その結果、人数の分散の関係などから3グループが望ましいと考え、グループ名をそれぞれ「問題指摘数低下群」($N=18$)、

Table 4 実習前後の実習生の「問題指摘数」「代案生起数」の各カテゴリーの平均と標準偏差

	問題指摘数		代案生起数	
	実習前	実習後	実習前	実習後
学習の展開・授業構造	0.83(0.89)	1.23(1.06)	0.15(0.41)	1.02(1.11)
児童と学習内容との関わりを深めるための 教師の働きかけ	0.42(0.63)	0.94(1.04)	0.06(0.23)	0.43(0.77)
基本的な教師の指導技術	0.42(0.63)	0.59(0.69)	0.04(0.19)	0.28(0.56)

カッコ内は標準偏差

Table 5 実習生の「授業評定」と熟練教師との比較

	実習生		熟練教師
	実習前	実習後	
全体評価	3.36 (1.00)	3.11 (1.09)	2.40 (0.55)
授業内容	3.23 (0.80)	3.13 (0.78)	2.53 (0.52)
教師対応	3.08 (0.76)	2.89 (0.83)	2.20 (0.49)
教師の話し方	3.42 (0.93)	3.48 (0.86)	2.80 (0.21)
媒体利用	3.92 (0.59)	3.79 (0.74)	2.90 (0.80)

カッコ内は標準偏差

「代案生起数上昇群」($N=13$)、「問題指摘数上昇群」($N=22$)とした⁴。そして、この3グループを独立変数とし、実習前後の授業・教師・子どもイメージの得点を従属変数としてそれぞれ2要因の分散分析を行った。なお、結果に関しては、本研究の目的②に対応したものの、すなわち時期の主効果は除いたものを表記している (Table 6)。

まず、授業イメージに関しては、「マナーリズム」においてグループの主効果 ($F(2,50)=5.23, p<.01$) が見ら

れた。そこで、多重比較の検定を行った結果、「代案生起数上昇群」と「問題指摘数低下群」「問題指摘数上昇群」との間に有意差が見られた ($p<.01$)。結果を見ると、実習前後で一貫して「代案生起数上昇群」の方が得点が低くなっており、代案を多く生起できるグループは授業に対するイメージが他のグループと比べポジティブであると言える。さらに、「不透明」においてもグループの主効果 ($F(2,50)=3.77, p<.05$) が見られた。そこで多重比較の検定を行った結果、「代案生起数上昇群」と「問題指摘数低下群」との間に有意差が見られた ($p<.05$)。結果を見ると実習前後で一貫して「代案生起数上昇群」の方が得点が低くなっており、代案を多く生起できるグループは授業に対するイメージが明確であると言える。

次に、教師イメージに関しては、「リーダー」においてグループの主効果 ($F(2,50)=3.63, p<.05$) が見られた。そこで、多重比較の検定を行った結果、「代案生起数上昇群」と「問題指摘数低下群」「問題指摘数上昇群」との間に有意差が見られた ($p<.05$)。結果を見ると、実習前後で一貫して「代案生起数上昇群」の方が得点が低くなっており、代案を多く生起できるグループの方が問題指摘数が少ないグループより教師の存在をリーダーとはイメージしていないと言える。また、「権力者」においてもグループの主効果 ($F(2,50)=3.82, p<.05$) が見られた。そこで、多重比較の検定を行った結果、「代案生起数上昇群」と「問題指摘数上昇群」との間に有意差が見られた ($p<.01$)。結果を見ると、実習前後で一貫して「代案生起数上昇群」の方が得点が低くなっており、授業イメージと同様に、代案を多く生起できるグループは教師に対するイメージがよりポジティブであると言える。

最後に、子どもイメージに関しては、「自己中心性」の交互作用 ($F(2,50)=2.71, p<.10$)、が有意傾向であった。そこで、単純主効果の検定を行った結果、「問題指摘数上昇群」において時期の主効果 ($F(1,50)=4.32, p<.05$) が見られた。結果を見ると、実習後に有意に得点が上昇しており、問題指摘を多くするグループは実

⁴ グループの命名は、各カテゴリーごとに行った一元配置分散分析の結果を踏まえて行った。第1グループの特徴として、他と比較して特に問題指摘数 (第1・2カテゴリー) が上昇しておらず、低下しているカテゴリーも見られ、多重比較の結果、他の2グループに比べ低い傾向が見られた。第2グループの特徴として、他の2グループに比べ代案生起数が飛躍的に上昇しており、多重比較の結果、他の2グループよりも高い傾向が見られた。第3グループの特徴として、問題指摘数の全てのカテゴリーで上昇しており、多重比較の結果、他の2グループより高い傾向が見られた。なお、各カテゴリーごとの各グループの平均値と標準偏差、多重比較結果は以下の通りである。[問題指摘数] カテ1: -0.33 (0.59), 0.15 (1.14), 1.14 (0.71) 2,3,>1 カテ2: 0.06 (0.54), 0.62 (1.04), 0.86 (1.21) 3>1 カテ3: -0.17 (0.71), 0.00 (0.82), 0.55 (0.67) 3>1,2 [代案生起数]: カテ1: 0.11 (0.47), 2.54 (1.05), 0.50 (0.74) 2>1,3 カテ2: 0.17 (0.51), 0.38 (0.77), 0.55 (0.96) n.s. カテ3: 0.17 (0.71), 0.31 (0.48), 0.27 (0.63) n.s.

Table 6 授業観察力変化グループごとの実習前後の「授業・教師・子どもイメージ」の各因子の平均と標準偏差

	問題指摘数低下群		代案生起数上昇群		問題指摘数上昇群	
	実習前	実習後	実習前	実習後	実習前	実習後
授業イメージ						
マナーリズム	1.98(1.01)	2.00(0.97)	1.41(0.35)	1.26(0.30)	2.12(0.62)	1.85(0.74)
不透明	2.44(1.07)	2.50(0.94)	1.72(0.70)	1.92(0.64)	2.03(0.83)	2.42(0.82)
教師イメージ						
リーダー	3.72(0.72)	3.79(0.60)	3.14(0.68)	3.25(1.16)	3.77(0.48)	3.65(0.81)
権力者	2.02(0.68)	1.87(0.81)	1.54(0.52)	1.64(0.62)	2.14(0.62)	2.18(0.74)
子どもイメージ						
自己中心性	3.78(0.57)	3.78(0.63)	3.62(0.54)	3.46(0.79)	3.35(0.64)	3.62(0.73)

カッコ内は標準偏差

習後に子どもを自己中心的な存在としてイメージするようになったと言える。

考 察

授業観察力の変容に関する分析

まず、授業観察力の問題指摘数、代案生起数に関してだが、「学習の展開・授業構造」と「児童と学習内容を深めるための教師の働きかけ」で有意な上昇が見られたことで、教育実習において授業上の問題を指摘する力や、代案を生起する力が鍛えられ、向上することが示された。実習生は実習を通して、他の実習生や指導教員の授業を日々観察し、授業検討会などで観察授業の問題点を指摘したり、代案を出しながら、議論する経験を多く持つことが予想される。そのような中で、学習の展開や授業の構造といった、授業の全体像を捉えられるようになるのであろう。また、「児童と学習内容を深めるための教師の働きかけ」に関してだが、そのためには児童が何を考えているかを類推し、臨機応変に対応していく部分が求められるであろう。授業を事前に計画し、指導案通りに遂行していくことももちろん重要だが、授業は非常に複雑な要因が組み合わさり、予定通り進まないこともしばしば生じ得る。浅田(1998)は、経験教師は初任者に比べ、授業状況に依存した情報の活用を行うことを指摘しているが、本研究の結果は、実習生が子どもの思考を類推し臨機応変に対応する視点を持つようになったことを示し、教師として熟達したことを示唆している。また、このような側面は実際の子どもの対象に授業経験を積むことで初めて身につく力であると考えられ、教育実習の影響の大きさが窺える。一方で、「基本的な教師の指導技術」に関しては、問題指摘では唯一有意差が得られなかった。本カテゴリーには、例えば教材提示の不備など他のカテゴリーに比べ、表面的な問題点が含まれている

ので実習生にとって指摘がしやすかったことが予想される。しかし、実習前の時点で上昇の余地も残されていることから、実習生が実習後は単に指摘しやすい表面的なことよりも、教師に近い視点で授業展開や構造など広い観点をより重視するようになった可能性が考えられる。とは言え、その他のカテゴリーの結果より、実習生の授業観察力は向上しており、このことは実習前の授業を他人事として流れるままに無批判に受け入れる「受容の見方」から、我が事として積極的に考えながら授業を見る「主体的見方」へと授業の見方が変容していることを示唆しているといえよう。梅澤(2006)は、数名の実習生を対象にデジタルカメラでの授業観察記録を分析する中で、授業実践を経験するに従い、例えば教材についての見方が「工夫されている」などの表面的な見方から批判的な視点が強められていくことや、インタビューにより「発問」に関して発問の悪い点を指摘し、代案を出す内容となるものが多かったことを指摘している。さらに、菅(2002)の実習効果の高い学生のワークシートには代案などの記述が多かったという結果や、領域はやや異なるが、専門家は初任者に比べ一度の観察で多くの側面に気づき、観察を基に複数の意思決定ができる(Unsworth, 2001)ことを踏まえると、様々な影響要因は考えられるが、教育実習の効果が大きいと考えられ、教育実習の一定の効果を示唆する結果であると言える。

また、授業評定において、全ての因子で熟練教師と実習生の間の実習前後で一貫して開きが見られた。授業を的確に評定することに関しては、5週間程度の教育実習で熟練教師と同レベルになるのはやはり難しいということなのであろう。しかしながら「教師対応」に関しては実習後に有意な変化が認められた。それだけ、実習生が教師の対応について注目していると言える。多くの実習生にとって実際の子どもや教師と関

わるのは教育実習が初めてである。その中で教師の子どもとの接し方に関して将来の自分の教師像を重ねながら授業を見ているのかもしれない。また、「授業内容」に関しては、実習生にとっては評定するのに高度であることや、その他の因子に関してはテクニク的な要素を多く含んでおり、実習生はさほど重視していない可能性も考えられる。一方で、本研究で用いた授業ビデオは問題点を含んでいるとはいえ、教材の工夫など良い点も何点か存在している。このことを踏まえると、実習生は授業ビデオから良さを見出すことができていると解釈することも可能であるが、その点は本研究からは明らかにされず今後の課題として残された。

授業観察力と授業・教師・子どもイメージの関係

まず、授業観察力と授業イメージとの関係について述べる。Table 6 から、代案を多く生起するグループの方が、授業イメージが実習前後で一貫してポジティブであると言えよう。秋田 (1996) によると、学生は教員に比べ「授業に伴う感情」を「つまらない」「強制感」などの否定的感情を抱いたり、「授業の展開」を「同じことの繰り返し」や「筋書き通り」、さらには「勝手に進む」と捉えている傾向があるという。本研究での授業イメージに対する得点の表れ方は、「マンネリズム」「不透明」のみに限定して考えると教師として熟達しているものとそうでないものを映し出した結果とも言えよう。授業観察力の代案を多く生起することと授業をポジティブにイメージすることに関係があるということは本研究で新たに得られた知見であり、授業観察力と授業イメージの密接な関係性を示す結果であるとも言える。

また、Table 6 から、代案を多く生起するグループの方が実習前後で一貫して教師に対するイメージがポジティブであると言えよう。秋田 (1996) は、「教職役割」に関して学生は教員に比べ「権力者」や「手本」というイメージを抱く傾向があると指摘している。この指摘を踏まえるならば、本研究の結果もうなずける。また、授業における教師の存在は大きく、同じ授業内容でも授業を行う教師によって授業は変わってくるということが予想される。Clark & Peterson (1986) は、その人が持つ教師の信念がその人の思考や、教育実践の両方に影響を及ぼすことを指摘している。このことを踏まえると、教師に対するイメージがネガティブだと授業上の問題点は指摘できても、自分の意見を出そうという気持ちまでは生じないのかもしれない。授業イメージと同様に代案を生起することと教師イメージが関係しており、教師イメージがネガティブであることと代案

をあまり生起できない、または出さないことと関係があるということは新たな知見であり、授業イメージと同様、教師イメージにおいても授業観察力との間に密接な関係が示唆される結果と言えよう。

また、木原 (2004) は、教師を「反省的实践家」として位置付ける中で初任教師に期待される「反省」という行為を問題の発見と解決に大別している。その中で、木原(2004)は、教授行為や教授信念などのレパトリーを増やす方向に反省が向かうべきであると指摘している。この指摘を参照するなら、本研究での「問題指摘」を発見、「代案生起」を解決と見なすことができる。そう考えると本研究での授業や教師に対するイメージとの関係性は、授業上の問題に気づくだけなら授業や教師イメージがネガティブであろうが、ポジティブであろうがさほど関係しないが、問題に気づいた後の解決に関しては、授業や教師に対するイメージがポジティブであることが重要なことを示唆しているのかもしれない。

さらに、Table 6 から、問題を多く指摘することと子どもを自己中心的だとイメージすることに関係があることが示唆された。吉田・佐藤 (1991) によると、教育実習を通して、実習生の子ども観は実習前のポジティブなものから実習中にはネガティブなものになると指摘されている。さらに、吉崎 (1998) は多くの初任教師の標準的な成長過程として、子どもの良い面を見る理想的な子ども観から、子どもの悪い面を見ざるを得ない現実的子ども観を経て、次第に現実を踏まえた理想的子ども観に向かうことを指摘している。この知見を踏まえると、ポジティブな側面だけでなく、ネガティブな側面も含め子どものありのままの姿を捉えられるようになることは教師として重要であると考えられ、本研究の結果もうなずける。いずれにせよ、授業上の問題点を指摘することと子どもをネガティブにイメージすることに関連があるというのは本研究で新たに得られた知見と言える。

本研究の成果と今後の課題

本研究の目的は、教育実習前後の実習生の授業観察力の変容の検討と、授業観察力と授業・教師・子どもイメージの関係の検討の2点であった。本研究で得られた知見を基に総合考察を行う。

まず、本研究では授業観察力に焦点を当て、問題指摘数、代案生起数、授業評定に絞って検討を行った。その結果、一部を除き、問題指摘数、代案生起数が実習前後で有意に上昇することが示唆された。本研究で分析対象としたワークシートや授業評価の理由の自由

記述においても実習前は事実のみや無批判な記述が多かったが、実習後は批判的な書き込みや代案が多く見られた。実習前後で授業観察力を扱った研究が希少なことや、数少ない先行研究の知見を踏まえると、本研究の結果は教育実習の一定の効果を新たに示唆するものであると言える。また、補足的データとした授業評定に関しては、「教師対応」のみが有意に変化することが示された一方、実習後においても依然として熟練教師とは開きが見られた。教師の力量は段階を通して発展的に形成される(有吉, 2001)ことから、実習経験で即座に熟練教師のレベルの力量を求めるのは酷であり、また開きがあることは当然だと考えられるが、本研究から、実習での授業観察力における一定の効果と実習生にまだ足りない部分が示唆された。実習で授業観察を指導する際、例えば教師の話し方や媒体利用など授業の細かい点も重視していく必要があるだろう。今後は、熟練教師との質的・量的違いを総合的に検討し、何をどのように留意して実習で指導すべきかの提言が必要になってくると考えられる。

次に、授業観察力とイメージの関係に関しては、授業観察力の向上と、授業や教師に対してポジティブなイメージを持つことや、ネガティブな側面の子どもイメージに変容することの関係性が示唆された。それだけ授業を観察することと授業・教師・子どもイメージが密接に関係し合っているということなのだろう。また、特に代案を生起することとイメージとの関連が密接であった。「問題指摘数」と「代案生起数」は相互に関連し合っていることは容易に予想されるが、問題点を指摘した上で、代案がなされることも多いと考えられる。そう考えると、代案は同じ授業観察力でも問題解決に向けての深いレベルの可能性もある。問題点を指摘するだけでなく、その先の代案生起には、授業や教師、子どもに対するイメージが関係することを示唆しているのかもしれない。以上より、まとめると本研究で得られた結果は、授業観察力の向上と授業・教師・子どもイメージが密接に関係することを量的に明らかにし、教育実習において授業観察力と授業・教師・子どもイメージを併行して検討していくことの重要性を示唆していると言える。

最後に、本研究の課題を記述しておく。本研究では、算数の授業を用いたが、他の教科でも同様の効果が得られるのかという点は本研究から明らかにされない。また、授業ビデオでは、現実の授業に比べ個々の児童の表情や仕草などが伝わりにくい面は少なからずあり、その点は方法上の限界であるとも言える。また、今回

は、カテゴリーで分類し、授業観察力を検討していったが、同じカテゴリー内でも例えば、単なる記述と理由を伴う記述ではレベルが異なることも考えられ、記述の質についてもさらに詳細に検討していく必要があるだろう。今後は、量的な分析に加え質的な分析をうまく組み合わせ、研究を蓄積していくと共に、実習過程に焦点を当て、どのような教育実習が有効なのかを提言していく必要があると考えられる。

引用文献

- 秋田喜代美 (1996). 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喩生成課題による検討— 教育心理学研究, **44**, 176-186. (Akita, K. (1996). How images of teaching change with expertise : A comparative study of metaphors about classroom. *Japanese Journal of Educational Psychology*, **44**, 176-186.)
- 秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹 (1991). 教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討— 発達心理学研究, **2**, 88-98. (Akita, K., Sato, M., & Iwakawa, N. (1991). The growth of teachers' practical knowledge of instruction : Comparison between experts and novices. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, **2**, 88-98.)
- 有吉英樹 (2001). 新しい時代に求められる教師の資質能力 有吉英樹・長澤憲保(編著) 教育実習の新たな展開 (MINERVA 教職講座 15) (pp. 1-14) ミネルヴァ書房
- 浅田 匡 (1998). 授業設計・運営における教室情報の活用に関する事例研究：経験教師と若手教師との比較 日本教育工学会論文誌, **22**, 57-69. (Asada, T. (1998). A case study on how to use classroom information in planning and implementing a lesson : A comparison between experienced and inexperienced teachers. *Japan Journal of Educational Technology*, **22**, 57-69.)
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed. ; pp. 255-296). New York : Macmillan.
- 藤枝静正 (2001). 教育実習学の基礎理論研究 風間書房
- 藤川大祐 (2002). 授業分析の方法 二杉孝司・藤川

- 大祐・上条晴夫 (編著) 授業分析の基礎技術—21世紀の授業— (pp.31-110) 学事出版
- 深見俊崇・木原俊行 (2004). 他者との関わりによる教育実習生の実践イメージの変容 日本教育工学会論文誌, **28**, 69-78. (Fukami, T., & Kihara, T. (2004). Development of a student teacher's images on educational practices through communication with "others". *Japan Journal of Educational Technology*, **28**, 69-78.)
- 平山 勉・後藤明史 (2000). マルチアングル映像記録を活用した授業観察視点の抽出—生活科の映像記録の分析を通して— 教育メディア研究, **7**, 1-18. (Hirayama, T., & Goto, A. (2000). A study on the viewpoints of classroom observations through analysis of multi-angled video recording: An example of the life environment studies. *Japanese Journal of Educational Media Research*, **7**, 1-18.)
- 生田孝至・林なおみ・高橋喜一郎・風間寛司 (2002). 教育実習生の授業に対する観察者のオン・ゴーイング認知 新潟大学教育人間科学部紀要 (人文・社会科学編), **4**, 439-475. (Ikuta, T., Hayashi, N., Takahashi, K., & Kazama, H. (2002). A study of observer's on-going cognition on teaching process of student teacher. *Memoirs of the Faculty of Education and Human Science. Humanities and Social Sciences*, **4**, 439-475.)
- 木原俊行 (2004). 授業研究と教師の成長 日本文教出版
- 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 (第V部門), **34**, 171-178. (Kitao, N., & Hayamizu, T. (1985). A comparative study on teaching skill of apperentice students and skilled teachers. *Memoirs of Osaka Kyoiku University. V, Curricula and Methods of Education and Allied Subjects*, **34**, 171-178.)
- 教師養成研究会 (2005). 教育実習の研究 (改訂版) 学芸図書
- 三島知剛 (2007). 教育実習生の実習前後の授業・教師・子どもイメージの変容 日本教育工学会論文誌, **31**, 107-114. (Mishima, T. (2007). Change in the image of teaching, teacher and children expressed in practice teacher before and after practice teaching. *Japan Journal of Educational Technology*, **31**, 107-114.)
- 佐藤 学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1992). 教師の実践的思考様式に関する研究(2)—思考過程の質的検討を中心に— 東京大学教育学部紀要, **31**, 183-200. (Sato, M., Akita, K., Iwakawa, N., & Yoshimura, T. (1992). Practical thinking styles of teachers: A lesson of descriptive inquiry on thought processes. *Bulletin of the Faculty of Education, University of Tokyo*, **31**, 183-200.)
- 菅 祐 (2002). 音楽科教育実習における実践的力量形成に関する研究—授業観察記述と実習録の分析を通して— 日本教科教育学会誌, **25**, 27-36. (Suga, H. (2002). The training of practical teaching skills during music teaching practice: Through an analysis of class observation sheets and diaries. *Bulletin of Japanese Curriculum Research and Development*, **25**, 27-36.)
- 菅 祐・竹井成美・渡辺直美・黒岩尚子・杉山智子 (2001). 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 宮崎大学教育文化学部紀要 (教育科学), **5**, 11-26. (Suga, H., Takei, S., Watanabe, N., Kuroiwa, N., & Sugiyama, T. (2001). Training of pre-service teacher's skills for observing and analyzing a music class toward the cultivation of the practical knowledge for music teacher. *Memoirs of the Faculty of Education and Culture, Miyazaki University. Education*, **5**, 27-36.)
- 高橋哲郎・野嶋栄一郎 (1987). 教育実習事前学習プログラムの開発とマイクロティーチングの改善に関する研究 日本教育工学雑誌, **11**, 57-70. (Takahashi, T., & Nojima, E. (1987). Developing a pre-service practice teaching program and some ideas for improving microteaching. *Japan Journal of Educational Technology*, **11**, 57-70.)
- 梅澤 実 (2006). 教育実習生における授業観察視点の変容 鳴門教育大学学校教育研究紀要, **21**, 171-181. (Umezawa, M. (2006). How does a student teacher observe a class? *Bulletin of the Center for Collaboration in the Community, Naruto University of Education*, **21**, 171-181.)
- Unsworth, C. A. (2001). The clinical reasoning of

novice and expert occupational therapists. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 8, 163-173.

- 山口悦司・中山 迅・阪元 聡・岩切宏樹・国生 尚・岡田能直・隈元修一 (2002). 小学校教育実習生の理科授業観察能力に関する継続的検討：ワークシートの基礎的分析 宮崎大学教育文化学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, 9, 91-97. (Yamaguchi, E., Nakayama, H., Sakamoto, S., Iwakiri, H., Kokusyo, H., Okada, Y., & Kumamoto, S. (2002). Study on assessment of lower secondary school students' ability to observe science lessons : Fundamental analysis of the work sheets. *Journal of the Center for Educational Research and Practices*, 9, 91-97.)
- 吉田道雄・佐藤静一 (1991). 教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前, 実習中, 実習後の「子ども観」の変化— 日本教育工学雑誌, 15, 93-99. (Yoshida, M., & Sato, S. (1991). Changes in the perceptions of teacher trainees towards students before, during and following practice

teaching. *Japan Journal of Educational Technology*, 15, 93-99.)

- 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
- 吉崎静夫 (1998). 一人立ちへの道筋 浅田 匡・生田考至・藤岡完治 (編) 成長する教師：教師学への誘い (pp. 162-173) 金子書房

謝 辞

本論文は広島大学大学院教育学研究科に提出した修士論文 (2006年度) の一部に加筆・修正したものです。研究にあたり, ご指導をいただきました広島大学大学院教育学研究科の森敏昭先生に深く御礼申し上げます。また, 本論文の作成にあたり, 広島大学大学院教育学研究科の植田敦三先生, 木原成一郎先生, 松浦武人先生に貴重なご助言をいただきました。心より御礼申し上げます。最後に, 本研究にご協力いただきました現職の先生方ならびに学生の皆様にも心より御礼申し上げます。

(2007.5.11 受稿, '08.4.9 受理)

Effects of Practice Teaching on Practice Teachers' Ability to Observe Classes : Correlation of Their Image of Teaching, Teachers, and Children with Their Observational Skills

TOMOTAKA MISHIMA (GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, HIROSHIMA UNIVERSITY)
JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2008, 56, 341-352

The purpose of the present study was to investigate effects of practice teaching on the development of practice teachers' observational skills that are linked with images of teaching, teachers, and children. Practice teachers ($N=53$) recorded their impressions of a videotaped math class in an elementary school before and after they did practice teaching. The following aspects of the practice teachers' observational skills, as revealed in those reports, were analyzed : (a) the number of descriptions that identified problems in the class, (b) the number of descriptions that proposed alternative plans for the class, and (c) their evaluation skills. The major findings were : (a) both the number of problems identified and the number of alternative proposals generally increased after practice teaching, (b) the increase in the number of alternative proposals was correlated with a positive image of teaching and teachers, and (c) the experienced teachers had better class evaluation skills than the practice teachers did. Discussion of these findings referred to effects of practice teaching on the observational skills of practice teachers, and presented some pedagogical implications.

Key Words : practice teaching, observational skills, image of teaching, image of teachers, image of children