

授業記録の新たな様式の開発：学部教育実習での活用を目的として

Proposal about New Template of the Class Record : Targeting the Teaching Practice in Initial Teacher Training

森 本 洋 介*

Yosuke MORIMOTO*

要 旨

本稿では高等教育機関における教育実習で、授業観察の初心者を中心に、効果的な授業記録のとり方をするための授業記録様式の開発を目指した。特に授業中のグループ議論や、個別の活動を行っているときの記録をどのようにとるのかを模索した。本授業記録様式の大きな意義は、これまでの様式では見られなかった、複数名によるチームで1つの授業記録をつくりあげてを前提にしていること、そしてアクティブ・ラーニングの積極的な導入によって頻繁にみられるようになった、グループ・ペア活動における子どもたちのやり取りの様子を記録上に可視化できるようにしたことであろう。本実践で開発した授業記録様式は、教育実習のみならず、現職の教師が授業観察を行う際にも十分活用できるようなものを目指しており、教師と教師を目指す学生がどのように授業観察を行うのが効果的なのかを問い直す意味でも意義があると考えられる。

キーワード：授業記録様式，教員養成，協働学習，教育実習

1. 課題設定

本稿の目的は、効果的な授業記録の取り方をするための授業記録様式を開発することにある。特に授業中のグループ議論や、個別の活動を行っているときの記録をどのように取るのかを検討する。

教員養成課程において教育実習は必修であることは教育職員免許法施行規則第6条に規定されている通りである。しかし施行規則において規定されているのは実習場所と時間数であり、具体的な内容・方法については教員養成課程を有する各機関に委ねられている。具体的な内容・方法が各機関に委ねられているとはいえ、基本的には実習の内容・方法は実習生が授業を行う、いわゆる「教壇実習」と、実習生が他の授業者（現職教員や他の実習生など）の授業を観察する「観察実習」に分けられよう。「教壇実習」は将来教壇に立って授業を行う教員候補生としては必須の実習内容であり、教育実習において実施していない機関はないはずである。「教壇実習」に比べれば「観察実習」は相対的に位置づけが低くなりがちであるとはいえ、ほとん

どの教育実習において授業観察は必須の活動になっている。他人の授業を観察することなしに自身の授業を向上させることは困難であるためである。実際に教育実習生の能力成長を授業観察力の視点から実証的に測定しようとした三島（2008）は「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」（341頁）と述べ、授業をする力と同様に授業を観察する力も力量形成における重要な能力であるとしている。

教員養成課程を有する多くの高等教育機関の教育実習においては、「教育実習の手引」ないし「教育実習ハンドブック」のような学生向けのガイドブックが作成されており、そのなかで授業観察の方法や心構えが書かれていたり、一部の大学のガイドブックでは授業記録の様式も掲載されていたりする（国士館大学文学部教育学科初等教育専攻，2012；教育実習委員会，

*弘前大学教育学部学校教育講座

Department of School Education, Faculty of Education Hirosaki University

2002など)。また、このようなガイドブックを刊行していない、ないしガイドブック中に授業記録の様式や授業観察の方法について記載していない場合でも、実習ガイダンス等の事前指導において授業観察の方法について学生に説明していると推察される。また授業観察の方法について指導しているのは各都道府県の教育センターも同様であろう。広島市教育センターは自作のハンドブックにおいて、授業観察の方法及び授業記録のとり方について実例を示して説明している（広島市教育センター、2006、17-18頁）。

藤川（2002）によれば、授業記録のとり方は基本的に「T-C型授業記録」、「T-C型＋ト書き」、「地の分＋発言」、「実況中継＋解説（ストップモーション方式）」の4種類に分けられるという。例えば上述した大学の授業記録は「T-C型授業記録」（国士館大学文学部教育学科初等教育専攻、2012）か「T-C型＋ト書き」（教育実習委員会、2002；広島市教育センター、2006）に当てはめることができる。「T-C型＋ト書き」の「ト書き」部分は「備考」や「メモ」、「気付き」といった書き方で記録様式に書き込むようになっている。

授業記録様式の開発に関する先行研究として、中山ほか（2000）が挙げられる。中山ほかは小中学校の理科の授業を対象として、King's College London で使用されている授業観察用シートを参考に、「教科内容の理解」、「教科学習にかかわる児童・生徒の理解」、「授業の組み立て」、「学習環境の整備」、「指導法」、「評価」、「まとめと今後への示唆」、そして「理科固有の項目」の計8項目から授業記録様式を構成した。これらは各項目に対応して授業中に観察できた事項を記載していくものであり、時系列や、教師や児童生徒の発言や行為といったこれまでの授業記録様式で見られる項目はすべて8項目のなかに含めて記述するようになっていくことが特徴であろう。

中山ほかによれば、「教科学習にかかわる児童・生徒の理解」及び「指導法」についての教育実習生の記述量は多かったが、一方で「教科内容の理解」、「評価」そして「理科固有の項目」については教育実習生の記述量が少なかったという¹⁾。また、本記録用紙を使い始めた当初は比較的記述量が少ないが、実習が進むにつれて記述量が増えてきたという。このことに関しては教育実習生が様式に慣れてきたという側面が強いと中山ほかは分析している。中山ほかは、授業記録様式が8項目にわたっているため、教育実習生からは「項目が多く書きづらい」という意見があったそうだが、観察する視点をできる限り多く教員側から与えるとい

う意味では教育実習生にとってプラスになっているとも解釈している。しかし、教育実習生から「『記録している間に生徒の活動を見逃してしまう。』といった意見が多く見られ」（99頁）とあるように、項目の多さと、事実と解釈、そして自身の理科教育に対する知識・理解を一度に項目内に記述する必要があるため、教育実習生が様式に慣れたとしても、見落とす点があると考えられる。またこの記録様式の項目に、児童生徒と教師の人間関係や児童生徒のパーソナリティを記述するような項目が表面的には見当たらないことが1つの課題であると考えられる。基本的には教育実習生に教師の行動や理科教育の内容について観察を促すものとなっている。中学校の教科指導ではこの内容でよいのかもしれないが、小学校のように1人の教師が教科・科目を横断して学習者を把握しようとする際にはこのような様式が学習者を包括的に見る視点を阻害してしまう可能性も考慮する必要がある。実際に中山ほかの実験で教育実習生が書いたコメントのなかに、「子ども理解」の観点で書かれた記述はなく、教師視点でのコメントや、児童生徒が実験の意味を理解していない様子、授業と関係ない遊びをしている様子が記録されている。中山ほかの実験に参加した教育実習生のうち3名がこの授業記録様式の短所として「他人のあら探しをしているようで、記入しづらい」というコメントを書いているが、この原因は記入項目が教師寄りの視点になっていたためではないかと推察される。

また、近年のデジタルペンとタブレット端末の普及から、それらを教育実習での授業記録で活用しようとした山守の先行研究（2012）もある。山守は教育実習生が授業記録を永続的に活用できるように、授業記録をデジタルペンと専用の記録用紙を用いてパソコンとタブレット端末に転送し、記録内容をデジタルデータで保存・活用するための実証実験を行った。具体的には教育実習生の協力のもと、実習中にこれらのツールを利用して授業観察の記録を行わせ、記録の精度を計測したのである。結果として、記録者が文字をきれいに書かないと高い精度では端末が認識してくれないこと、記録した文字の位置までは記録されず、書いた文字しか記録されないこと、記録用紙を留めておくためのクリップボードの留め具の強度が弱いこと、が課題として指摘されている（山守、2012、10頁）。授業記録を行う際は、授業内容にもよるが、基本的に記録者は文字の丁寧さを意識する余裕がないほどに筆記する作業と観察する作業に追われてしまいがちである。また、「どの席のどの児童生徒が」、「どの児童生徒と他

の児童生徒が」といった観察対象の位置的な関係性や、「教師がどのように机間支援を行ったか」といった場所の記録を書くことも授業記録の意味であるが、現状のデジタルペンの記録方式ではこのような図での記録が困難であることも山守の研究からわかることである。

新井（2012）は、デジタル教科書やデジタル教材には視覚障がい者や聴覚障がい者にとって便利な点がある一方で、すべての人にとって等しく便利とは限らないと述べる。例えば、社会科の地理分野の授業では教科書、地図帳、資料集を同時に開くような機会があるが、デジタル端末の場合は液晶画面の大きさが決まっており、複数のデータを同時に出したい場合は一つひとつのデータを小さく表示するか、それぞれの画面を切り替えるしかない。一方で紙媒体の場合は机を大きく使ってすべての資料を展開することができ、それぞれの資料のページをめくることも容易である。このようにして俯瞰的に思考をめぐらすことが学習にとって効果的である場合があるため、すべてをデジタルにしてしまうことがすべての子どもにとって有益になるとは限らないと主張する。教育実習における授業記録も同じことが言えると考えられる。教育実習生にとって、授業全体をイメージとして、視覚化して捉えることも重要であり、アナログ形式での記録のとり方が現状では有効に機能すると考えられる（ただし技術革新によってアナログでの授業記録と同等のことがデジタルでも可能になった場合はこの限りではない）。

また、新井の指摘するアナログでの俯瞰的な思考は、授業記録においても示唆に富む。すなわち、先述した各大学の用意した授業記録様式ではA4用紙一枚に複数の事項を記入していくことになっているが、異なる内容の様式を多面的に展開し、それらに観察内容を分けて記録することによって、よりの確に授業記録をとることが可能になるのではないだろうか。例えば広島市教育センター（2006）は「主に『学級全体』を看取る場合の例」、「主に『個』を看取る場合の例」、「主に『グループ』を看取る場合の例」の3つで授業記録の様式を分け、別々に用意している。実際には授業観察を行う際に前もってこれらの様式のどれを使用するかを決めておき、観察の際にはどれか1つの様式で記録を行うことになる。観察後の協議会では異なる様式で記録した教員が集まって別々の視点から授業を振り返ることも推奨している。このように、観察する視点によって様式を切り替えることも選択肢の1つである。さらに、クリップボードの使い方を工夫することで、複数の様式を同時に展開し、授業中に記入するこ

とも可能であろう。例えば「個」を看取る場合と「グループ」を看取る場合を、A3のクリップボードを用いて左右両方に保持し、観察しながら両方に記入することは可能であると考えられる。

以上から、先行研究における授業記録様式について、①どの授業記録様式も1人の観察者がすべてを記録することを前提としていること、②様式の項目次第では記録者としての視点が曖昧になり、何を記述するかが記録者にとって困難になること、そして③A4用紙一枚で収まるような形態であることがほとんどであること、といった課題が指摘できる。これらの課題について、まず①と②に対しては弘前大学のような教員養成系大学・学部では基本的に教育実習において1学級に複数人のチームで配属されることになるため、1人ですべてを記録する必要性が薄く、むしろ観察の視点を役割分担して誰が何を観察するのかを明確にする方が効果的ではないかと考えられる。また③に対して、観察中の45分ないし50分の授業において、内容にはよるが、記録用紙一枚では収まらない場合が多いのではないかと考えられること、また1授業につき1種類の様式しか用いないことの必然性がないことを指摘できる。そこで、本稿では記録用紙複数枚を使用することを前提とした授業記録用紙の様式を開発し、クリップボードの使い方も含めて授業記録のとり方を総合的に考察し、最適な記録のとり方を提案する。

本稿の構成としては、まず本稿のリサーチ・クエスチョンを明らかにするための実践について、弘前大学教育学部の教育実習についての概要と課題について説明し、授業記録様式の備えるべき条件について指摘する。次に授業記録様式開発のために行った実践を検討し、最終的にどのような授業記録様式の開発に至ったのかを述べる。本実践で開発した授業記録様式は、教育実習のみならず、現職の教師が授業観察を行う際にも十分活用できるようなものを目指しており、教師と教師を目指す学生がどのように授業観察を行うのが効果的なのかを問い直す意味でも意義があると考えられる。

2. 授業記録様式開発のための授業実践

2-1. 弘前大学の教育実習の特徴

2018年度時点の弘前大学教育学部の教育実習は2004年度入学生から適用されているものであり、以下のようになっている。まず1年次に「介護等体験実習」（必修）と「教職入門」（必修）がある。「介護等体験実習」は特別支援学校や老人介護施設等で実習を行う。「教

職入門」では学部教員による講義，教職経験者による講話，及び小中学校における観察実習とその検討会を通じて，上記についての理解や考察を行う。次に2年次には「生活体験実習」（選択）²⁾があり，授業以外にも休み時間や特別活動等，一日の学校での生活を学生に知ってもらうための活動を行う。すべての活動において観察活動を含め，観察終了後に日を置いて省察活動を実施している。そして3年次には「集中実習」（必修）と「Tuesday実習（前期・後期）」（必修）がある。集中実習においては，短期間で集中的に教育活動を体験することで主に学習指導に関する内容の理解・実践を中心に行う。前期Tuesday実習は，それに対して，長期にわたり継続的に学校の実態や児童の変容を知るために観察を中心として行う。後期Tuesday実習では，発展として集中実習における各自の課題を追究するための授業づくりを行う。これらの取り組みを経て，3年次実習終了時には，自らの課題をもって4年次の教職実践演習等の科目や研究に臨むことができるようにしている。このように3年次実習は教育実習全体の中核を占めている。4年次の実習には「サポーター実習」と「研究教育実習」（ともに選択）があるほか，複数免許を取得希望する学生は対応した附属学校園での実習を行う³⁾。「サポーター実習」と「研究教育実習」では，実習生は各自公立学校（配属される学校は学生によって異なる）で実習を行う。この2つの実習は同じ学校で行うことになり，「サポーター実習」ではインターンシップのように学校での教師の作業補助や補習等での子どもの対応等を行っている。「研究教育実習」では「集中実習」と同様に配属された公立の学校で教育実習を行う。これらの実習でも配属された学校の教師が行う授業を観察したり，同じように配属された他大学や弘前大学の実習生の授業観察を行ったりしている。

以上のように弘前大学教育学部では，1～4年次まですべての学年で実習が設けられており，授業観察はどの実習でも必須の活動になっている。ただし小学校免許を主免許とする場合と，中学校免許を主免許とする場合で3年次教育実習の進め方が多少異なってくる。本稿では2004年度入学生から適用された本教育実習において，15年間で大きな変更をせず，ほぼ一貫して同じ内容で教育実習を実施してきた3年次小学校教育実習を対象として検討を行う。

2-2. 3年次小学校教育実習の内容

前節でも述べたように，3年次教育実習ではともに

必修となる「集中実習」と「Tuesday実習（前期・後期）」がある。このうち「集中実習」は他の教員養成系大学・学部等でも行っている，いわゆる「本実習」であり，10日間の実習期間内に教育実習生は「教壇実習」及び「観察実習」の両方を行う。これは弘前大学の場合，附属学校にその内容を一任している（実習日程等，一部の事項については教育学部と調整を行う）。一方「Tuesday実習（前期・後期）」は教育学部がその内容に責任を負っており，教育実習生に対する実習指導を行っている。このうち前期の実習では児童の実態・特性把握，及び指導方法等を学ぶための観察が中心となり，後期の実習では前期Tuesday実習，集中実習を踏まえて，各自がもう1回ずつ授業を行う。観察と授業の実施以外にもガイダンスや報告会，後期の実施授業の指導案作成の時間など，全体で15回の実習時間があるうち，9回の観察の機会がある。

この9回分の子どもの観察は，前期6回と後期3回で内容が少し異なる。前期の6回のうち5回は，附属小学校の5時間目と6時間目の授業を観察する。5時間目と6時間目のいずれかが「集中実習」の配属学級での授業を観察し，もう片方の授業時間は異なる学年の同学級（例えば6-1配属の場合は1-1，2-1，3-1，4-1，5-1）のいずれかを観察する。どの学年を観察するかは大学側で毎回指定する。毎回異なる学年を観察するため，5回の観察を通して配属学級の授業を5回，異なる学年の授業を1回ずつ観察することになる⁴⁾。なお，どの教科を観察することになるかは附属小学校が決定する。残りの1回の実習は「師範授業」の観察となる。「師範授業」では，多目的室等の広めの教室を使い，特定の学級の授業を教育実習生全員で観察する。観察後，授業者である附属小学校の教師を交えて協議会を行う。一方，後期の3回の観察は，同じ学級に配属された他の教育実習生の教壇実習を観察することになる。当然，自身が授業を行う場合は観察できないが，授業後の協議会では他の教育実習生が観察したことについて意見交換しながら自身の授業を省察することになる。

大学側では，3年次教育実習最初のガイダンスにおいて，先述した4年間の個々の教育実習の目的と意義について（入学当初にも説明しているが）あらためて説明している。そのなかでTuesday実習の大きな目的は子どもを知ることと位置づける。そして，観察を通してわかり得た子どもの姿は，学校という限られた状況でのごく一部の姿であるという大前提を忘れてはならず，子どもを断定的に捉えず，肯定的に，そして，

時間をかけてより多くのデータを集めようとする謙虚な姿勢をもって Tuesday 実習に望むことの重要性を学生に説明している。子どもは一人ひとり全く違う内面を持ち、ある子どもが行った行動と全く同じ行動を、たとえ同じ状況であれ、別の子どもが行うことはほとんどない。したがって、100人の子どもが存在すれば、同じ状況で百通りの反応があると考えの方がよい。教育現場は常に未経験の出来事がおき、状況に応じた対応が要求される。そうした要求に応えられる方法はこの Tuesday 実習での子どもの観察を継続的に行っていくことで培われていくことを学生に理解させるのである。このように学生に説明したうえで、観察にあたって以下の注意事項を学生に文書で渡し、大学教員が読み上げて説明する。

- ①事実と解釈は分ける（より多くの事実を収集し、解釈をする）。
- ②負（と思われる事実でも）子どもを常に肯定的に解釈する。教師のせい、子どものせいにするのは簡単であるが、対策が出てこない。
- ③子どもと同じ視点で世界をみると同時に、部外者として客観的にみるという二重の役割を持つ。つまり、研究するという目的を持つことと、共感するということのバランスが大切（授業中と休み時間では役割が異なる）。但し、子どもに共感するあまり担当教師に批判的にならないこと。
- ④事実を集め、グループで解釈し合う。
- ⑤授業教科の特質を考えた上で教師の働きかけと子どもの反応をしっかりと記録する。
- ⑥座席表を伴った観察と記録をし、学級の全体の様子をつかんでいく。それぞれの子どもが学級内でどのような役割や居場所をもっているのかをつかむ
- ⑦一人（又は数人）の子どもを観察し、子どもの発する言葉だけではなく、態度、表情、仕草も記録する（事実を集める）。一人の子どもを集中的に観察することで、そこに絡んでくる他の子どもが見えてくる

ためである。そして子どもの見方が変わっていく自分自身を体験することで、子どもを知ることが簡単ではないことを知る。また長期にわたる観察で子どもの見方が変わることを実感する。

- ⑧集中実習では、具体的な子どもの名前をあげ、その子の姿を思い浮かべながら指導案が書けるようになっていること（「児童観」「予想される児童の反応」「学習活動」等）を目指す。

なお、授業において何に着目して観察を行うのかは、前期の場合毎回大学教員から指定する（教師を観る、抽出児を決めて観る、等）。後期は特に指定していないが、教育実習生は前期 Tuesday 実習や集中実習の経験から何を中心に観察するのかを決めているようである。以上のように、3年次教育実習においては授業観察の目的と意義、方法について他の教員養成課程設置機関と同様に教育実習生に対して詳細を説明している。

2-3. 3年次小学校教育実習の授業記録の課題及び対応策

小学校 Tuesday 実習では、後期の実習のみ図1のような授業記録様式を配布している。前期は教育実習生各自でノート等を用意し、それに授業記録をとらせているが、大学側から特に記録の方法を指示しているわけではない。

この状況が、大きく3つの課題を生み出している。1つは、個人によって記述量に大きな差が出ていることである。「教職入門」と「生活体験実習」でも観察における記録のとり方を指導しているが、スキルトレーニングをしているわけではないため、依然として個人の能力差や実習に対する意欲の差に記入量が左右される状況にある。もう1つは、授業でグループワークないしペアワークを行う際に記録をとる手が止まりがちであるということである。原因として、教室のいたるところで児童が活動を始めることから、何に焦点

月 日 () 曜日 () 年 () 組配当 記録者 (学籍番号 氏名)

時間	教師の指導・全体の学習活動	児童の活動（発言等）	授業における気づき他
— —			

※実際はA4用紙一枚分あるが、紙幅の関係上略している。

図1 Tuesday 実習授業記録用紙（個人メモ用）

を当てるべきか判断できなくなるからであると推察される。最後の課題は、特に抽出児に焦点を当てて観察を行う際に、抽出児の発言・行為しか記録をしていない教育実習生が多数いることである。全員が抽出児のみを観ているため、配属学級のうち1人でも教師の発問・指示や周囲の児童の反応を記録していなかった場合、抽出児が何に対してそのような発言・行為をしたのが誰もわからないことになる。

これら3つの課題のすべてが、観察後に行われる省察検討会の内容に直接影響する。小学校 Tuesday 実習では前期・後期ともに授業記録を基に省察検討会を行うが、前期の3～6回目の観察はKJ法を簡易的に使用し、付箋に抽出児の発言・行為を書き、模造紙に張り付けて分類を行う作業を通じて、配属学級の特徴を把握していくという検討方法を行っている。その際、5・6回目ではほぼ同じ分類（例えば「意欲的」とか「元気」、「～（教科）が好き」など）になりがちであり、教育実習生からも「マンネリ化している」という声が聞かれる。また、抽出児の発言・行為にしか目が向かず、他の児童や教師との関係性といったことが検討しづらくなっている。省察検討会の方法はまた別の議論になるが、授業記録をベースに検討を行う以上、授業記録の量が検討内容に影響することは疑いない。

以上の課題を解決するため、本研究では授業記録様式を開発する前提として、まず小学校 Tuesday 実習を念頭に、以下の条件を設定した。

- ・ 授業観察は教育実習生（観察初心者）が行うことを想定する。
 - ・ 実習である以上、少しでも多く、意味のある記録をとる必要がある。
 - ・ 1学級あたりの配属人数は4～5名とする。
 - ・ 附属小学校の授業観察であるため、授業形態は一斉だけでなくほぼ毎回ペアやグループの活動がある。
 - ・ 多く記録をとる学生でも持ちやすく書きやすい大きさ、クリップボードとシートの関係を考慮する。
- そして、この条件をクリアするため、開発する授業記録様式の最終形態として以下の目標を設定した。
- ・ 授業観察が初心者でも何を書くか、どのように書けばよいか容易に判断できる構造にする（「T-C型」は基本的に発言のみの記録なので状況や個人の様子が伝わらない。Tuesday 実習では映像記録を取ることができないため、「実況中継＋解説」も不可能。「T-C＋ト書き形式」の場合、「ト書き」部分は観察者の記憶と「T-C」部分を丁寧に突き合わせることで観察後も書けることから、あえて観察中に記録す

る必要がない。よって「地の分＋発言」をベースにすることが最適と判断した）。授業中の沈黙や動きのない状態も1つの授業の状況をつくりだしていることを記録に表現・反映できるような構造にする。

- ・ 1人では授業内で起こっていることすべてを観察することは不可能という前提に立ち、配属学級のチーム（4～5名）で1つの授業記録を立体的につくりあげる。協議会等でこれらを持ち寄ってチーム内で記録を確認することで意味のある記録となる。教師中心の観察者を1名、子ども中心の観察者を3～4名とする。
- ・ 近年課題とされているアクティブ・ラーニングの導入を考慮し、一斉授業とグループ・ペア活動を記録上分けることで、活動中の教師と子どもの様子を捉えやすくする。
- ・ 子ども個人に着目しつつも、周囲（教師や他の子ども）とのリンクを意識（可視化）できるような記録の取り方ができる。

以上の目標を達成するために、H小学校の6年生を対象に筆者が授業を行いながら、複数の大学生に協力を仰ぎ、実験的に開発した授業記録様式に実際に記録をとらせ、授業後に様式についての検討を行う形式で最終的な授業記録様式の開発を行った。6年生を選んだ理由としては、担任以外が授業することや大学生から授業を観察されることに慣れており、授業記録をとる際に授業と関係ない行為やあえて目立とうとする行為などをする児童が少なく、通常環境で授業が行える可能性が高かったためである。

3. 本実践の成果と課題

3-1. 実施授業計画

実施した授業は全体で2時間の計画で行った。各時間に一斉授業形式の場面とグループ活動の場面を意図的に設定し、それぞれの授業記録が的確にとれるかどうかを検討することにした。また、実験的に学校外の人間が授業を行うことから、本来の小学校の授業計画とは異なる、いわゆる「投げ込み」型の授業を計画した。具体的には第1次に小学5年生の国語教科書（光村図書）の「想像力のスイッチを入れよう」の復習を行い、第2次にNHKEテレの「メディアタイムズ」の視聴とフェイクニュースについての話し合いを行った。第1次は最初の30分が講義形式と一問一答形式の標準的な日本の授業形式をとり、残りの15分が班活動と学習のまとめになっている。第2次は導入（5分）と番組

の視聴（10分）、班での話し合いと発表（25分）、まとめとなっている。つまり第1次は8割程度の内容が講義形式で、残りが班活動となる。一方で第2次は半分以上が班活動で、残りは導入や番組視聴という、技能系の教科（音楽や体育等）を除けばほぼすべての教科で使用されている授業形式を各時間で集中的に設定し、意識して授業記録をとれるように授業を設計した。また第2次の班での話し合いでは、「メディアタイムズ」の最後に提示される問いである「ネット上にウソをのせたら罰するルールを作るべきか」「人を楽しませる冗談までなくなるルールはないほうがいいか」に加え、「他の解決策がある」という選択肢も含めて児童にフェイクニュースについて考えさせることで、予定調和的ではない多様な意見が出ることを期待できる話し合いを行わせた。これは特に班での話し合いにおいて複数名による相互のやり取りが求められる現在の探究型の授業づくりでの授業記録をどのようにすれば適切にとることができるのか、という疑問に答えるために設計している。班の誰か特定の1～2名ばかりが話をし、残りは聴いているだけであったり、班での話し合いでありながら班内でいくつかのグループに分かれて独立した話し合いを行っていたりする場面も見受けられるが、そうではなく班全員で互いの意見に反応しながら多様な意見を出し合う、理想的な班活動を記録できる様式は、先行研究で見られた授業記録様式ではどれも対応できない可能性がある。アクティブ・ラーニングや探究型の授業、「考え、議論する道徳」といった、学習者が自分たちで問いを立て、多様な意見を交換する授業が2018年公示の新学習指導要領では特に求められていることを授業観察でも考慮する必要がある。

この2時間の授業を異なる学級で実施した。なお、それぞれの学級で行う授業は時間をおいて行い、第1ラウンドの授業観察で出された反省点を踏まえて授業記録様式を修正し、修正した版で第2ラウンドを実施し、さらにそこで出された修正点を踏まえて最終版を作成することとした。なお、授業記録に参加した大学生は弘前大学教育学部の2年生から4年生、教育学研究科修士1年生である。よって、授業観察を行った経験があまりない学生から、「サポーター実習」などでも授業観察を行った、かなりの程度経験がある学生まで、多様な経験を持つ人間にモニターをしてもらうことができた。授業観察初心者の目とある程度の熟練者の目の両方が反映される形となった。

まず第1ラウンドは2018年11月26日（月）の3時間

目（10：45-11：30）に行った。授業記録に参加した大学生は合計7名で、教師記録を2名、子ども記録を5名設定した。2時間目は11月28日（水）の5時間目（13：35-14：20）に実施した。参加した学生は合計6名で、教師記録を2名、子ども記録を4名に設定した。グループ活動では1時間目にボイスレコーダーを置いた班に子ども記録4名が集中して入り、1時間目から継続した記録をとることで、疑似的に小学校 Tuesday 実習前期の観察の状況をつくりだした。次に第2ラウンドは12月10日と12日の同時時間帯に実施した。12月10日（月）の3時間目（10：45-11：30）に参加した学生は合計6名で、教師記録を2名、子ども記録を4名（うち教師記録1名と子ども記録3名はチームを組む。残りは自由に記録をとる）とした。なお本授業を実施した学級は4人班がなかったため5人班で班活動を行った。12月12日（水）の5時間目（13：35-14：20）に参加した学生は合計6名で、教師記録を2名、子ども記録を4名（うち教師記録1名と子ども記録3名はチームを組み、前回と同じ範囲を担当する。残りは自由に記録をとる）とした。班活動では前回ボイスレコーダーを置いた班に教師記録1名と子ども記録3名のチームが集中して入った。

3-2. 開発した授業記録様式

上述のように授業を実施し、そのなかで学生が授業記録を実験的にとっていった。第1ラウンドと第2ラウンドがそれぞれ終了した後に、記録者で集まって授業記録様式の検討を行った。検討の方法は、小学校 Tuesday 実習前期の省察検討会を模倣する形式で、記録様式の適切さについても意見を出し合った。授業記録が適切にとれていれば、授業の省察も内容が豊かになると仮定し、使用した実験的な授業記録で何が適切に記録でき、何が適切に記録できていないのかを、授業の省察を通して検討した。特に第1ラウンドでは、時系列に沿って記入していく従来の授業記録様式において、「備考」や「メモ」はあまり大きく枠をとる必要がないのではないか、とか班活動で児童が自分の班以外の児童とやりとりをしている場合の記録の仕方が柔軟にできないこと、座席表をフリーハンドで書かせると観察者がまちまちの記録の仕方をしてしまうこと、などといった課題が出された。

これを改良して第2ラウンドの授業を行い、記録をとった後、再度検討会を実施した。その結果、座席表形式で班活動を記録する様式は班活動での児童相互のやりとりを適切に把握できないこと、教師の机間支援

の状況や児童相互の関係性を観るための座席表は手元にある方がよく、柔軟性を多少持たせつつも書きやすくするために、大きめに描いたうえで、方眼紙のような罫線を様式上で薄く引いておく方が記録者はやりやすいこと、などが意見として出された。本稿の紙幅の都合上、授業記録様式の原案と修正第1案を掲載することができないが、最終的には以下の図2～4のような様式が完成した。

このうち図2は子どもを観察するための様式であり、子どもの様子を詳細に記録する部分を広く確保している。教師の指示や発問の記録を最小限に留めることで、子どもがなぜそのような行動をとったのかを把握できるようにしている。また座席表はやや小さめに設定しており、主に座席表と対応して記録をとるために使用する。罫線は実際には薄めに引いており、学級の多様な座席配置に対応できるようにしている。図3

は教師観察用の様式であり、教師の行動等を主軸に記録する。子どもの様子は「教師がどの子ども（ないし全体・グループ）にどのような発問・指示をしたか、机間支援等の働きかけを行ったか」を記録することで把握する。つまり教師の目を通した授業の様子を記録することになる。また座席表は机間支援の状況などをわかりやすくするために大きめに設定している。なお、図2と図3に共通して授業の基本情報（日時、教科、単元、記録者、子どもの数）を記載する。また板書の情報は授業終了時にスマートフォンのカメラで撮影することを想定している。特に子どもの記録をとる実習生は授業中に板書の内容を記録するよりも子どもの様子に着目した方がよいという意見や、板書の情報は他の記録部分から再現できるという意見が本実験に参加した学生からあったためである。写真記録をとるにあたり、事前に実習校に同意を得る必要があるのは当然

授業記録（子どもに着目して）

授業日： 年 月 日 時間目 子どもの数： 人 記録者：
 教科（ ） 単元ないし教材名（ ）

時間	教師の発問、活動の指示	子どもの発言、行為、活動内容、ノート記述等	メモ

※実際の様式は上記の記述欄が1.5ページ分にわたって続いている。

子ども観察用

座席表（座席に番号を振っておく）※授業前に記入！ 中心的に観察する子ども・範囲には赤ペンなどで印をつけておく

教室前方

図2 授業記録（子どもに着目して）

授業記録（教師に着目して）

授業日： 年 月 日 時間目 子どもの数： 人 記録者：
 教科（ ） 単元ないし教材名（ ）

時間	全体への教師の発問・指示、行動（子どもへの働きかけ）	メモ

※実際の様式は上記の記述欄が1.5ページ分にわたって続いている。

教師観察用

座席表（座席に番号を振っておく）※授業前に記入！ ※教師の机間支援の状況、指名の仕方なども図示等で記入する

教室前方

図3 授業記録（教師に着目して）

グループ・ペア活動での記録（人数によって表を区切る）

活動時間： ～

座席表の番号	
各子どもの発言や行為を時系列順に記述（互いのやり取りがわかるように）	

※実際はA4ヨコ印刷で使用する。

図4 グループ・ペア活動での記録

であり、仮に観察対象の学級から同意が得られなかった場合は教師用の記録内に記載することを想定している。図4は授業中にグループ活動やペア活動を行うことになったときに使用する様式であり、活動に参加した子どもの数に応じて縦線を入れ、上から下に向かって時系列に記録をとるよう設計している。子どものやり取りの様子を視覚的に把握することに主眼を置いており、子どもの授業内容の理解を把握すると同時にグループ・ペアの人間関係を把握することにもつながることが期待される。特に弘前大学教育学部の教育実習が先述のように「子ども理解」に重きを置いていることもあり、このような様式となった。実習生は観察中にこれらの様式(子ども用記録者は図2と図4の様式、教師用記録者は図3と図4の様式)をクリップボードに保持し、必要に応じて図2・3と図4の様式を入れ替えながら記録を行う。図4は使用しない場合もある。また、図2と図3は本来2枚組になっており、1枚は教師や子どもの詳細な記録を記載する部分、もう1枚は1枚目の続きが半分程度まで続き、残りが座席表の部分になる。この2枚をA3のクリップボードの両側を使用して保持する。図4はそれらの様式の下に保管する等のことを想定している。

3-3. 今後の検討課題

以上のように、本稿では高等教育機関における教育実習で、授業観察の初心者を中心に、効果的に授業記録をとるための授業記録様式の開発を目指した。特に授業中のグループ議論や、個別の活動を行っているときの記録をどのようにとるのかを模索した。本授業記録様式の大きな意義は、これまでの様式では見られなかった、複数名によるチームで1つの授業記録をつくりあげてを前提にしていること、そしてアクティブ・ラーニングの積極的な導入によって頻繁にみられるようになった、グループ・ペア活動における子どもたちのやり取りの様子を記録上に可視化できるようにしたことであろう。このような記録をとれるようになることで、観察後の省察検討がより深くなることが期待できる。

今後の検討課題としては、本記録様式を使用し、実習生の意見を反映しながらより洗練されたものとする事が挙げられる。また、この記録様式を的確に使用するためのクリップボードの開発も検討課題であろう。現状のA3タイプのクリップボードは右側が書類を記入する場所、左側がその他の資料(名刺や補足資料)を保管する場所であったり、筆記具を保持する

場所として用意されていたりする。つまり両面を使用して記入する行為を想定していない。また、授業記録は児童生徒のプライバシーに関わる一種の個人情報であるため、児童生徒には見られないようにする配慮をすべての教育実習指導で行っているはずである。そのため、児童生徒から記入内容を見られないような配慮(例えばクリア素材を使用しない、など)が求められる。

- 1) なお、中山ほかの追跡調査(2002)によれば、同じ授業記録様式を用いてその後も他の年度の教育実習生を対象に記録を続けた結果、同様の結果が見られたという。
- 2) 選択科目の位置づけであるが、実際には9割以上の学生が履修している。これは3年次の諸実習についての最終的な準備段階にあたる実習であり、学部側から学生に対して履修を推奨しているためである。
- 3) 養護教諭免許を取得希望の学生には母校等での実習がある。
- 4) 弘前大学附属小学校には複式学級(低学年、中学年、高学年)があり、教育実習生も配属される。複式学級に配属された場合、もう1つの時間で観察する学級は通常学級となる。

謝辞 本研究では弘前大学教育学部学校教育講座教育科学専修および大学院教育学研究科の学生である杉山晶子、齊藤成美、佐藤和明、千葉駿、中島一樹、山田啓明、三上耕平、合田壮太郎、石澤廉、具治慶太郎、佐々木梨乃、迎田俊峰(学年・五十音順、敬称略)に協力していただいた。ここに感謝の意を表する。

参考・引用文献

- ・新井紀子(2012)『ほんとうにいいの?デジタル教科書』岩波書店
- ・教育実習委員会(2002)『北海道教育大学教育学部函館校:教育実習の手引改訂版』北海道教育大学教育学部函館校
- ・国士舘大学文学部教育学科初等教育専攻(2012)『小学校教育実習スタンダード:子どもとの豊かな関わりを通して、担任教師としての総合的実践力を修得する』8頁
- ・信州大学教育学部臨床教育推進室(2013)『臨床経験ハンドブック(Web第2版)』<http://www.shinshu-u.ac.jp/faculty/education/clinical/handbook.html> 2018年12月24日確認
- ・中山迅ほか(2000)「教育実習生の理科授業観察能力向上を図るワークシートの開発」『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』7号,91-101頁
- ・中山迅ほか(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号，91-97頁
- ・広島市教育センター（2006）『授業研究ハンドブックⅡ』
[http://www.center.edu.city.hiroshima.jp/kennkyu/
file/kenkyu/2005/05handbook2.pdf](http://www.center.edu.city.hiroshima.jp/kennkyu/file/kenkyu/2005/05handbook2.pdf) 2018年12月24
日確認
 - ・福島裕敏ほか（2007）「Tuesday 実習の実施の試みと効
果検証」遠藤孝夫・福島裕敏編著『教員養成学の誕生：
弘前大学教育学部の挑戦』東信堂，135-156頁
 - ・藤川大祐（2002）「授業記録を書く」二杉孝司ほか編
『授業分析の基礎技術』学事出版，90-109頁
 - ・三島知剛（2008）「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」『教育心理学研究』56号，341-352頁
 - ・山守一徳（2012）「電子ペンの教育実習での活用方法」
『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』32
号，7-10頁
- （2019. 1. 10 受理）