

国語科教師教育におけるマイクロティーチング

——「リレー式マイクロティーチング」, その複数 クラス同時展開の試み——

望月 善次*

student teacher に対する Microteaching の課題の一つとして、大学・学部において行われる(狭義の) Microteaching (micro lesson, student pupil) と実際の授業 (full lesson, real class) との接続をどう円滑化するかの問題があろう。筆者は、この課題解決の一方途として、数人の student teacher が、それぞれの特定期間を担当しながら、実際の授業を行う「リレー式マイクロティーチング」を位置づけ得るのではないかと考えている。

前年度(昭和57年度)における「リレー式マイクロティーチング」試行を踏まえて、今回は、教師役体験者の量的拡大を意図して、この試みを複数クラスにおいて同時展開するという形で行なった。

教師役となった学生達、授業を受けた生徒達、実際の指導に当たった附属校教官達の三者による評価からは、所期の目的は一応達成されたと考えられるであろう。

I はじめに

student teacher に対するマイクロティーチング(以下MTと略記)の課題の一つとして、大学・学部におけるMT(micro lesson, student pupil)と実際の授業(full lesson, real class)とをどう接続するかという問題がある。⁽¹⁾

筆者は、この課題解決の一方途として、数人の student teacher が、それぞれの特定期間を担当しながら、それをリレー式につないで、実際の授業(full lesson, real class)を行う「リレー式MT」を位置づけようのではないかと考えている。そして、この「リレー式MT」そのものについては、前年度(昭和57年度)の実際に基づいて報告をなしたのであるが、⁽²⁾ その際、課題として残ったことの一つに、どうしたら、教師役体験の

学生数を増加させようかということがあった。本稿においては、この教師役体験の学生数増加の可能性を、具体的には、「リレー式MT」を複数クラスにおいて同時展開するという試行を通して考察する。

II 試行の場(講義名、講義概要)

1. 講義名:「国語科教育法」(昭和58年度前期)。⁽³⁾

2. 受講者数:41名(4年次生5名, 3年次生36名)。但し、中途取りやめの2名を除く。尚、本学部の教育実習は、4年次集中方式(9~10月, 5週間)であり、本講義の時点では、ほとんどの学生は、教師としての授業経験を有していない。筆者の「リレー式MT」は、こうした学生達の実

*岩手大学教育学部国語科

態とも深く相関して試行されている。

3. 講義概要

- ① 4/19 ㊦ オリエンテーション（講義性格，講義予定概要，受講者確定テスト説明）。カメラ操作。
- ② 4/26 ㊦ 受講者確定テスト(1)（MT常識テスト，カメラ操作テスト）。
- ③ 5/10 ㊦ 受講者確定テスト(2)（国語教育常識テスト）。
- ④ 5/17 ㊦ 受講者決定（取りやめ2名）。グループ分け（5班）。
MT(1)朗読とその評価〔「母をおもう」（八木重吉），5分〕
- ⑤ 5/24 ㊦ MT(2)教育目標の明確化(+)〔「母をおもう」，7分〕，モデリング(modelling) VTR視聴（横須賀薫介入授業「母をおもう」，岩手県一関市立本寺小公開授業，1979，10. 13 <岩手大学教育学部附属教育学センター所蔵VTR>）。
- ⑥ 5/31 ㊦ レポート報告（モデリングVTR所感），MT(3)教育目標の明確化(=)〔「母をおもう」〕。
- ⑦ 6/7 ㊦ MT(4)異教材への取り組み，教材対象の指定：小学6年生〔「あとかくしの雪」（木下順二）〕。

「あとかくしの雪」研究の現状報告〔田中勝：同作品卒論制作中の4年次生〕。

モデリングVTR視聴（「あとかくしの雪」授業者：小野寺則子，鎌田達也，於岩手県水沢市立佐倉河小学校。1983. 3. 1 <岩手大学教育学部附属教育学センター所蔵VTR>）。

- ⑧ 6/14 ㊦ レポート報告（モデリングVTR所感）。MT(5)ぶっつけ本番で!!
- ⑨ 6/21 ㊦ 「リレー式MT」（岩手大学教育学部附属中学校）日程発表。MT(6)「リレー式」MT〔「あとかくしの雪」，15分〕。
- ⑩ 6/28 ㊦ 「リレー式MT」（附属中学校）に伴うグループ再編成（4班）。
「あとかくしの雪」授業案（「リレー式MT」用）検討。MT(7)難教材への挑戦〔「雪」（三好達治）〕。
- ⑪ 7/5 ㊦ 「あとかくしの雪」授業案（「リレー式MT」用）検討(=)。
MT(8)「雪」——何の目的でどう教えるか——
MT(9)教師役担当望月〔10分〕。
- ⑫ 7/6 ㊦ 「リレー式MT」(+)「あとかくしの雪」（於，附属中学校）。
- ⑬ 7/12 ㊦ 「リレー式MT」(=)「雪」（於，附属中学校）。
- ⑭ 9/6 ㊦ 講義総括，尚，夏休み中，各班とも「リレー式MT」（附属中学校）のプロトコール作成。

Ⅲ MT（望月）と「リレー式MT」の位置

井上光洋氏らによる「類型化のためのカテゴリ—」によって，筆者のMTおよび「リレー式MT」を位置づけると第1表のごとくなる。⁽⁴⁾

第1表 井上光洋他の「類型化のためのカテゴリー」による整理

カテゴリー	通常 M T (下位項目)	通常 M T (望月)	リレー式 M T
I micro class	1.対象	学生 (role play)	児童生徒 (real class)
	2.人数	グループ固定、1グループ8～10人前後	4クラス 各クラス4.5名 (real class)
II micro lesson	1.訓練対象	学生	→
	2.訓練内容	教材と教授スキルの統一	→
	3.訓練計画	授業の1分節	授業全体
III feed back	1.指導者の行動 (割込)	割込有	→但し、研究会の時間の関係で場面限定
	2.記述方法	ビデオ	→
	3.評価	自己+他者 (グループメンバー+教師)	自己+他者 (学生、附中・学部教官)
IV modelling	1.計画	授業の1分節	授業全体
	2.内容	正負・高次・低次の併用	→
	3.教授方法	講義・ビデオ・プロトコール	プロトコール、附中教官テープ (オーディオ)
V relesson	1.回数	1～2回 (2回目は1グループのみのこと)	2回目をrelessonとも考える。
	2.教授者	他の人を原則	メンバー交代
	3.対象	同一人 (2回目は、他の人を原則)	同一クラス 但し指導教官のみ ローテーション
VI 教師教育プログラムの位置づけ	1.in-service		
	2.pre-service	教育実習前 (学部)	教育実習前 (教育実習への接続)

IV 「リレー式MT」複数クラス同時展開概要

1. 実施学級：岩手大学教育学部附属中学校1年A組～D組 (但し、学生は、2週間共同クラス。指導担当教官は、週毎rotation)。尚、クラス数を4としたのは、附属中学校が1学年4クラス編成であることと、同校の国語科教官が3名で、指導担当教官が、筆者を加えて4名となることによる。

2. 実施日、教材：上掲 (II-3 ⑫⑬参照)。

3. 授業方法：各週とも、5人リレー式。従って、教師役体験者は $5人 \times 4クラス \times 2週 = 40名$ となる。これは、今回受講者のほぼ全員に相当する。(受講者は、上述した如く、41名であったが、そのうちの1名は、筆者の研究室所属学生であり、受講生中只1名、既に他の機会に「リレー

式MT」の体験があったので、今回の教師役からは除外した。)尚、前年度の試行においては、1週目2名リレー式、2週目5名リレー式であったから、教師役体験の学生数は7名であった。

4. 指導担当者：落合修一、照井健、三浦洋二、望月善次。尚、筆者を除く3名は、いずれも、岩手大学教育学部附属中学校教官であると共に、3名に対し、教員養成実地指導講師の発令がなされている。

5. 評価の方法と量的拡大可能性判断の基準
「リレー式MT」の評価は、学生・附属中学校生徒・附属中学校教官の三者により、具体的には三者のいずれに対してもアンケート調査を行うこととする。(アンケートは、第4～6表参照)

尚、今回の様な複数クラス同時展開の「リレー式MT」の試行、即ち教師役体験者学生の拡大

をめざす「リレー式MT」の量的拡大の可能性の判断基準は、上記の三者のいずれからでも、強いマイナス評価の出ないことに求めることとした。⁽⁵⁾

デオ録画し、それを元にしてプロトコールも作成している。その詳細は、本稿においては、スペースの関係上から省略せざるを得ない。

各回共、一つずつ（第2～3表）の指導案を示すにとどめたい。

V 授業の実際

授業については、各グループにおいて両回共ビ

第2表 第1回目指導案（第2グループ）

1. 日 時 昭和58年7月6日（水）第1時限
2. 授業実施対象 岩手大学附属中学校1年
3. 教 材 木下順二「あとかくしの雪」
4. 目 標
 - ・百姓の置かれている状況を理解させ「しかたがない」に注目させることにより盗みに至った百姓の心情を理解させる。
 - ・「しかたがない」といって盗んだ百姓の行為は悪であるが共感できる。その矛盾を解決する雪の役割について考えさせる。

段階	指導事項	教師の活動	生徒の活動	時間	留意事項
導入	①朗読と評価	作者を知らせる。 「木下順二って知ってますか。」 『夕づる』『わらしべ長者』などの民話を書いた人ですね。 情景を思い浮かべ会話部分に注意して朗読させる。 (二回めに) 「『ああ ええとも』と『おら なんにもいらんぞ』に注意して読んで下さい。」 「わからない言葉はありませんか。」 「おこわってわかる人いますか。」 (沈黙の時) 「お赤飯のことで。」 「他にありますか。」 (沈黙の時) 「大根やきってわかりますか。」 「かとう。」 「旧11月23日」 「じゃ知らない人もいると思うので誰か教えてあげて下さい。」	一文を三人に区切り二回読ませる。 挙手させ、立って読ませる。	7	個々の朗読を評価
	②語句説明		・おこわ…… ・お赤飯 ・はい	5	挙手させてあてる 板書
展	①百姓の生活状態と旅人の様子	「この百姓はどういう暮らしをしていたと思われますか。」(衣・食・住) 「家に尋ねてきた旅人の様子は、どういふうでしたか。」	・貧しい。 ・食べるものもろくにない。 ・貧乏 ・疲れきっていた。 ・雪の中で寒そうだった。 ・おなかをすかしてきた。 ・他の家に断わられてきた。 ・旅人がかわいそう。 ・旅人を安心させてあげたい。 ・自分なら泊めてあげたくてもあげられないかも。	5	「なんともかとも」に注意
	②「ああ ええとも」	「どの様な気持ちで言ったのでしょうか。」 「皆だったら旅人を泊めてあげますか。」		5	憐憫の気持ち それぞれ生徒は自然に次のイメージをつかんでいると思われる。

開	<p>③ 「ああ ええとも」と言つた後に私は貧乏で ……と言つたことから考えられること。</p>	<p>「こういう百姓をどんな人だと思えますか。」</p> <p>「この百姓は人が良くて困っている旅人を見てすぐさま「はい、いいですよ」と言つてあげたのかもよしねね。」[他の人なら先に困つた旅人をして「うちは貧乏だから…」と言つてもよしねね。]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・泊めてあげるが、何も接待しない。 ・優しい ・思いやりがある。 	<p><百姓や旅人について> 性別・男の人で少し年より くらし、まずしい。(本人とも) <その日の様子・情景> 夕方。暗く寒い。 旅人も百姓と同じく貧乏そう な人で百姓は旅人にある種の 共感を持つたのだらうとい うことも考えられる。</p>
<p>④ 「しかたがない。」</p> <p>⑤ 盗みにおける他の可能性</p> <p>⑥ 雪の効果</p>	<p>「百姓は優しい人だという事がわかつたけれど、一体どんな気持ちで大根を盗んできたのでしょうか。」</p> <p>「盗むことを行動に移す前に、百姓は何も悩んだり、迷つたりしなかつたのかな。」</p> <p>「迷つたあげくに盗んだけれどその気持を表している語句はどれかな。」</p> <p>「百姓は本当によしねなく盗んだんですね。」</p> <p>「ところで何故大根をもちつてこたつたんですかね。」</p> <p>「何も盗むことはなかつたんじゃないかな。」</p> <p>「盗んだ大根は何本？」</p> <p>「これは誰が食べる分だらう。」</p> <p>「沢山盗まなかつたのはどうしてかな。」</p> <p>「旅人のために悪いことと知りつつ旅人をどうしてももてなしたわけだ、せめて一本と思つたのでしょね。」</p> <p>「ここで雪がお百姓さんの足あとを消してくれたのですが、もしここで雪が降らなかつたらどうなっていたのでしょうか。」</p> <p>「この場面の雪は2行目に出てくる雪と同じものに感じられますか。」</p> <p>「どういふふうに違うと思いますか。」</p> <p>「雪はどのように降つてゐるよりに感じられますか。」</p> <p>「真白い雪によつてすうつと何事もなかつたかのように浄化されたよりに感じられますね。」</p> <p>「雪が解決してくれたことを皆さんはどう感じますか。」</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・旅人ももてなしたいと思つた。 ・盗むことを悪いと思う。 ・貧しくて、もてなすものがない。 ・なんともてなしたい。 ↑ 等々 ・いろいろ迷つた末に盗んだと思う。 ・しかたがない。 ・隣は意地悪でくれないと思つた。 ・旅人が漸くわられてきた家だつた。 ・1本 ・旅人 ・沢山盗むとバレてしまう。 ・自分は食べない。 ・旅人の分だけ。 ・盗んだのが見つかった。 ・ばれた。 ・2行目の雪は冷たい感じがするのに対してこの場面ではあたたかさを感じられる。 ・お百姓さんの足あとを消すために降つてきた。 ・雪自身で降つてきた或いは神様が降らせた。 ・お百姓さんの足あとを追うようにすうつと etc…… ・みつからなくてよかつた。 ・ほつとした。 	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> ・百姓の葛藤をわからせる。 ・貧しくて、もてなしたかつた腹が痛い。 <p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> ・百姓の心情を理解させる。 	<p>雪が偶然に降つてきたのではなく、2行目には感じられない雪の有情性があるのではないかということを引き出した。</p> <p>雪というもののイメージ。 白さ、清さ。</p> <p>ほつとするというのは、盗む事は悪い事だと知っているから、悪い事だから雪が足あとをかくす必要があつた。</p>
ま と め	<p>「あしあとが、かくされたことで、お百姓さんの盗んだ行為が解決されてしまつたわけですが、盗むということが悪い行為であるにもかかわらず、このお百姓さんを責める気持ちにならないのは何故でしょうか。なぜ共感できるのでしょうか。」</p> <p>(まとめとして) いいか、悪いかで見たら、悪いとしか言えないことでも好きになれることもある。 人間の行為を見るとき、善悪はすつとは割り切れない、もつと別の見方も加えてみる必要がある。</p>	<p>自由討論</p>		

第3表 第2回目指導案(第3グループ)

1. 日 時 7月12日(火) 第1時限
2. 対 象 岩大附属中学1年C組
3. 教 材 「雪」(三好達治)
4. 目 標 二行の詩に込められている情景を想像させ、雪のもつ多様なイメージをふくらませる。

	教師の活動	生徒の活動	板書計画	時間	用意・準備	留意点	
導入 (山田)	0. 雪の一般的感想 既通も雪のお話をしましたが今日は雪のイメージを連想してみましょう。」	冷たい白・きれい					
	1. 「雪」の提示 2. 読書体験の確認 3. 朗読 i) 音読 みんなで、それぞれ声を出して読んでみましょう。」	冷までこの詩を読んだことがありますか。」 みんなで、それぞれ声を出して読んでみましょう。」	・ 閉 ・ 閉	「雪」の全文 ← 「雪」の全文を書いた紙			
	ii) 全部朗読 あてて全文を読ませる。 「情景を思いかへながらゆっくり読んでみましょう。」	1人に2回 × 2					声を出すことで、緊張をとき、音読により個人のイメージの導入にする。
	iii) ぐきって朗読 ぐきって読ませる。	3人×2組					評面君はさんで「もう一度読みたい」という感じをおたえれるように努力する。 リフレインが必然的に気づくようにはかる。
	4. 印象(構造) 「この詩を読んでみて、この詩の構成について感じたことはありますか。」	・ 二行 ・ くり返し ・ 短い 「ふりつむ」				「雪」 次郎の歌風 次郎の歌風 その他	内容のイメージでの発言はさける。 リフレインの存在の確認
5. 難解句の確認 「それから日本語のある人ははいませんか」				18分	「ふりつむ」の意	生徒から説明ができるようであれば、させる。	
展開1 (藤原)	6. 場所のイメージ化 「あなた達のイメージの中には何軒家がありますか。」 「これらの家はどんなところかっていますか。」 「どうしてその感じがするのですか。」	①一軒 ②二軒 ③たくさん ・ 都会(町の中) ・ いなか ・ 地名 ・ 冷たい雪の感じ ・ すがた感じ ……				できるだけ①も出させたい。 できるだけ議論をさせたい。 結論はださないが、ここで先生の立場としてはいないがであるとしたら	
展開2 (千葉)	7. 太郎・次郎の関係 「太郎」「次郎」の名前もイメージをきく。 「兄弟でしょうか。」 なぜそう判断したか 兄弟ならどういふ効果をもつか 兄弟でなかつたら	・ 性格 ・ 間柄	→ 性格・間柄		間柄が出ない場合は、家の軒数とのかわり兄弟が否かをたづねる 他人ならどうとりずつて寂しい感じがして兄弟ならどういった感じがする。	・ 健康的なイメージを把握させる。 限定せずにイメージがふくらむよう配慮する。	
展開3 (川内)	8. ねえらせている主体 「太郎をねえらせているのは何でしょうか?」 なぜそう思うか 1 母 2 雪 9. 雪のイメージ 0の雪の一般概念との比較をはかる。 「この雪はどうかかんじがしますか」	・ 母 ・ 雪 ・ 他にないか	→ おかあさん			・ 文法的には雪 ・ 子供をねえらせるのはおかあさん → あつたかを感じさせたい	
まとめ (佐々木)	10. 作者の位置 「イメージをかいたところで、作者の位置を考えましょう」 11. まとめ この詩でふくらんだイメージを概括するとともに主題をさくらせる。 12. 朗読	・ 家の中 ・ 家の外 ・ 作者の想像 全員で全文(できたら暗唱させる)			7分 時間が余る時は個人にあてて読ませる。	10は時間の余裕があつた場合作者の郷愁によることに近づけたい。	

VI 評価

評価は、前述したごとく(Ⅳ-5)学生、附属中学校生徒・附属中学校教官の三者によって行なわれた。アンケート項目及び結果(単純集計の他、いくつかのクロス集計を含む)は、後に示す通りであるが(第4~17表)、その中から、特徴的と思われるいくつかの点について列記したい。

1. 「5人リレー」について

「5人リレー」については、学生(第11表-7, 第12表-7-1), 生徒(第9表-6, 第10表-5-1), 附属校教官(第4表, 但し、「雪」におけるB教官は、マイナス評価)のほとんどが、プラス評価をなしている。その中では、生徒達の評価が高く(特に「あとかくしの雪」の場合、また第14表も参照されたい。), 学生達の評価が慎重であること(特に「雪」の場合)が、注目に値しよう。

2. 授業全体の評価

学生達には、慎重な評価が目立ち(第11表-8, 第12表-8-1), 特に「雪」については、マイナス評価への傾きが著しい。これに対して、生徒達においては、「あとかくしの雪」「雪」のいずれにおいてもプラス評価が高く(第9表-5, 第10表-4-1), 附属校教官においては、個人による揺れが見うけられた。(第4表-9)

3. 「5人リレー」と授業全体との相関

学生・生徒(第15表)附属校教官(第4表-8~9)のいずれにおいても、「5人リレー」の評価は、授業全体の評価よりも高い。しかし、両者の相関性は高く、特に、生徒達や附属校教官の評価においては、このことが、はっきりと見てとれる。

4. 「あとかくしの雪」と「雪」

「5人リレー」「授業全体」に限定しても、学生・生徒・附属校教官のいずれにおいても、「あとかくしの雪」の方が評価が高い。これは、「あとかくしの雪」の授業が第1回目であり、「雪」の方が、第2回目であることを考えると注目すべき現象で

あろう。通常ならば、第1回目の授業がモデリングの役割を果たして、第2回目の授業の方が、高い評価を得るという結果が考えられるであろう。しかしながら、今回の試行に関して言えば、その原因の多くは、「雪」が難教材であることに由来すると考えられ(Ⅱ-3-10参照), そのことについては、筆者においては、自覚的であり、この結果も、予測通りのものであったことのみを附言しておくこととする。

5. 「国語」「文学教材」等の好悪と授業評価

「国語」や「文学教材」等の好悪も、今回の授業評価に深い関連を有することが見てとれる。(第14表)このことは、今回の試行が、附属中学校における日常的国語科授業の延長線上に於てのみ行なわれた結果によるものであろう。

6. 教師役学生と非教師役学生の評価

特に、第1回目の試行においては、教師役学生の評価が、非教師役学生に比べて厳しいことが特徴的であり、このことは、先行研究の示唆するところと一致する。⁽⁶⁾この差が、第2回目の試行になると、ほとんど無くなるのは、興味をひかれる点である。第2回目においては、非教師役学生と言っても、既に教師役体験者であることに、その原因を求めることができると思われる。

7. 前年年度方式との対比

第1回2人リレー式、第2回5人リレー式を各1クラスで試行した前年度(昭和57年度)の場合と今回(第1~2回共5人リレー、各4クラス)の試行とに対する意見である。学生達の評価は今回の試行の方を是とする者と、どちらとも言えないとする者との二極分化を起している。(第12表-11)。これは、教師役体験そのものは是とするものの、昨年度については、当事者でないので評価のなし様がないというところにその原因を求められるであろうか。これに対して、附属教官の方は、両年度にわたって当事者であったわけであり、その評価は、「自由記述抄」におけるC教官の意見に集約されて述べられている。(第4表-12)。

Ⅶ 「リレー式MT」量的拡大の可能性

「リレー式」MTを複数クラスにおいて同時展開することによって、教師役体験者学生数の拡大を目指すという、「リレー式MT」の量的拡大の試行は、Ⅵに見た評価の実態からすれば、その狙いを一応は達成したとしてよいであろうか。Ⅳ-5に可能性の判断基準として掲げた学生・附属中学校生徒・附属中学校教官の三者のいずれからも強いマイナス評価は出ないという基準は達成されているからである。しかし、そもそもこうした基準の曖昧性を別としても(注⑤参照)、「リレー式MT」への評価が「授業全体」の評価や、個々の授業以前にある「国語」そのものに対する好悪とも深い関連を有することを考えると今後に残された問題も多く、試行の今後に対しても慎重でなければならないであろう。また、今回の様な試行が許容されたのは、本学部においては「リレー式MT」の試みが他の教科においてもなされていないという学部実態にもよっている点をも附加しておかねばならない点であろう。⁽⁷⁾

以上を考えると、今回の試行は、限られた条件の中で辛うじて決定的ミスは犯さなかったとするのが妥当なところであり、「リレー式MT」の量的拡大の可能性を一般化するのは、尚早であると筆者は判断する。

Ⅷ おわりに——今後の課題など——

筆者はかつて「国語科教師教育におけるマイクロティーチングは、マイクロティーチング以前に余りにも多くの問題を抱えている。教師教育、国語科教師教育、(狭義の)国語科教育学の各レベルに問題が山積しているのである。」と記した。⁽⁸⁾この嘆きは、今日依然として、そのまま「リレー式MT」への嘆きでもある。ところで、ここに述べた「各レベル」を「リレー式MT」のところまで及ぼそうとすると、現在の筆者の場に即すと

以下の如くなる。

1. 教師教育
2. 大学における教師教育
3. 国語科教師教育
4. 国語科教育学
5. 「国語科教育法」
6. MT
7. 「リレー式MT」

今後、注⑤で述べたことをも含めて、附属校教官からの改善に対するコメント(第4表、「自由記述抄」-13)などを勘案しながら「リレー式MT」そのものの整理・充実を計らねばならないのは、無論であるが、その整理・充実は同時に、例えばここに述べた1~7の如きレベルとの相関性を有するものでなければならないであろう。今後の課題とする所以である。

終りに、本試行に協力して下さった本学部附属中学校落合修一、照井健、三浦洋二の3教官、同中学校1年A組~D組の生徒諸君、「国語科教育法」(昭和58年度前期)受講学生諸君に感謝したい。

[本稿は、第23回国立大学教育工学センター協議会(於三重大学、1983. 9. 30)に於て、本論題と同一テーマによって口頭発表したものの一部を文章化したものである。]

注. 参 考 文 献

- (1) 例えば、O. Hargieらは、MTとclassroom practiceとの間を、integration of all the teaching skillsやfull lesson in collegeの過程を設定することによって、より円滑化しようとしていることが、井上光洋氏などによって報告されている。

Owen Hargie & Paul Maldmont, *Microteaching in Perspective*, (Ulster Press, 1979) p. 8.

井上光洋他、「マイクロティーチングの比較研究(その4)」<『日本科学教育学会年会論文集(6)』(1982-8) pp. 247~248>。

(2) 拙稿「リレー式マイクロティーチングの試み—国語科教育学における学部教育実践の一事例として—」<日本科学者会議教育問題委員会 原正敏, 浅野誠編『大学における教育実践 2巻 大学教育の工夫と方法』(水曜社, 1983-11) pp. 105~130>。

(3) 筆者の担当全講義中における「国語科教育法」の占める位置については、「国語科教育法」という講義名の非妥当性を含めて、下記を参照されたい。

拙稿「国語科教育学の学部教育に関する一実践」<『本誌』No. 5, (1983-3) pp. 29~43>。

(4) カテゴリーは、下記井上氏らのものを基底としながら、藤岡氏によりながら若干の手直しを加えたものである。

井上光洋他「マイクロティーチングの比較研究」<『第15回国立大学教育工学センター協議会研究発表論文集』(1979-10) A-16>。

藤岡完治「教授技術の訓練の諸方法—マイクロティーチング」<東洋, 中島章夫, 梶田毅編『授業改革事典 第1巻 授業の理論』(第一法規, 1982) pp. 228>。

尚、井上氏らのカテゴリー整理は、その後改訂が加えられ、最新のものとしては、次のものに至っている。しかし、本稿においては、前稿(注②)との整合性をもたすために、前稿と同じカテゴリーを用いている。

井上光洋他「マイクロティーチングの比較研究その⑤」<『日本科学教育学会年会論文集 (7)』(1983-8) pp. 281~282>。

(5) こうした粗い基準による判断が、意味をもち得るか否かについては、大いに議論のあるところであろう。全国レベルでのMTについての先行実践のほとんど存在しない国語科教師教育の現状においては、(筆者の力量を—まず措くとしても) こうした粗い基準から出発する試行も一定の意味を有するのではないかと考えている。

(6) 例えば、下記参照。

愛知教育大学教育実習・事前指導改善研究会『教育実習・事前指導改善に関する研究 研究報告書』No. 1. (1977-3) pp. 61。

(7) 「リレー式MT」に限らぬMTに関してならば佐伯卓也氏によって、先導的実践がなされている。

佐伯卓也「『数学の授業』のマイクロティーチングによる学習について」<『日本教科教育学会誌』Vol. 4, No. 1 (1979-3) pp. 7~11>。

佐伯卓也「集中講義におけるマイクロティーチング」<『本誌』No. 3 (1981-3) pp. 1~7>。

佐伯卓也「マイクロティーチングの実践的研究—教育実習中での実施に向けて—」<『本誌』No. 4 (1982-4) pp. 27~33>。

佐伯卓也「マイクロティーチングにおけるモデリング」<『本誌』No. 5 (1983-3) pp. 1~6>。

(8) 拙稿「国語科教師教育におけるマイクロティーチング—その可能性と困難点—」<『第19回国立大学教育工学センター協議会研究論文集』(1981-10) pp. 107>。

(9) 教師教育の考察に関して、いかなるレベルを設定すべきかについては、筆者としては、下記の如き試論をなしている。

拙稿「教師教育と教科教育学—国語科教育学を中心に—」<『岩手大学教育学部年報』Vol. 41, No. 2 (1982-2) pp. 179~192>。

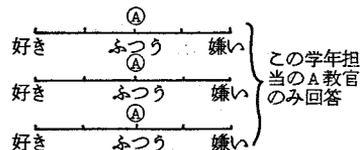
キーワード：マイクロティーチング, 教師教育, 国語教育, 教育実習。

第4表 附属中学校MTアンケート（教官用と結果）

※①②③は各教官を示す。

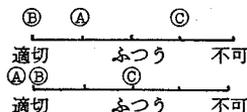
<今回担当クラスの実態>

1. 国語
2. 文学的教材
3. 詩教材
4. その他（自由記述）



<教材の適切性>

5. 「あとかくしの雪」（木下順二）
6. 「雪」（三好達治）



<授業について> ※最初に児童・生徒の前に立つ学生として

7. 指導目標

「あとかくしの雪」

「雪」

8. 5人リレー

「あとかくしの雪」

「雪」

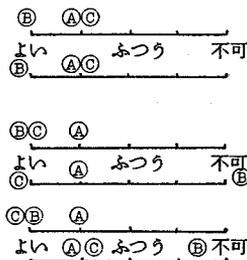
9. 授業全体として

10. 介入部分と理由（自由記述）

「あとかくしの雪」

「雪」

11. その他（自由記述）



<リレー式MTについて>（自由記述）

12. 昨年度方式（第1回：リレー2人、第2回：リレー5人、各1クラス）との比較

13. 今後の改善点

〔自由記述 抄〕

5. ○主題にたどりつくのにやゝ不適当な教材ではないか。（伏線になる記述が少ないこと。）〔C〕
11. ○双方とも「雪」が象徴するものを、もつとはつきりさせて構想されたいと思われる。〔B〕
○子どもの認知プロセス（感性的→概念化）を考え、導入・展開・まとめの角度づかいはつきりうち出したらどうか。〔B〕
12. ○本年度方式の良い点：多人数の教壇実習、個人での指導案づくり、個人での責任体制
" 悪い点：指導の多様化に対する対応 〔C〕
13. ○5人だと10分ごとに人が変わるため、めまぐるしいところがあり、落ち着いた思考ができないところがある。
生徒にとっては、目新しく興味をもつたと思うが、日常化はもちろん困難であるし、試行にすぎない面がある。〔A〕
○2h. 連続で1h. の内容をする。 介入もゆつくりできそう。 〔B〕

以上

第5表 学生対象アンケート

附中 MT アンケート 学生対象 ①

1. ()年、(男・女)
2. 専攻 (国語科、国語科以外)
3. 授業者の別 (授業者、授業者以外)

<本日の授業について答えて下さい>

- | | | | |
|------------|----|-----|-----|
| 4. 指導目標 | 適切 | ふつう | 不適切 |
| 5. 教材の適切性 | 適切 | ふつう | 不可 |
| 6. 準備時間 | よい | ふつう | 不可 |
| 7. 5人のリレー | よい | ふつう | 不可 |
| 8. 授業全体として | よい | ふつう | 不可 |

<自由記述>

9. 附中学生の予想と異なっていた点
10. 次回以降改善したい点
11. その他何んでも

附中 MT アンケート 学生対象 ②

1. ()年、(男・女)
2. 専攻 (国語科、国語科以外)
3. 授業者の別 (授業者、授業者以外)

<本日の授業について答えて下さい>

- | | | | |
|------------|----|-----|----|
| 4. 指導目標 | よい | ふつう | 不可 |
| 5. 教材の適切性 | 適切 | ふつう | 不可 |
| 6. 準備時間 | 十分 | ふつう | 不足 |
| 7. 5人のリレー | よい | ふつう | 不可 |
| 8. 授業全体として | よい | ふつう | 不可 |
- 前回と比べて

<2回の授業を通して答えて下さい>

- | | | | |
|-------------|-----|---------------|-----|
| 9. 5人のリレー式は | よい | ふつう | 不可 |
| 10. 附中MTは | よい | ふつう | 不可 |
| 11. 全員授業者は | 本年度 | どちらとも
言えない | 昨年度 |
- (昨年度は 第1回は2人リレー 第2回は5人リレー 各1クラス 計7人)

<その他>

12. 気がついたことがあつたら書いて下さい。

第6表 生徒対象アンケート

附中 MT アンケート 生徒対象 ①

1. 1年 ()組 (男・女)

<今日の授業を別にして答えて下さい>

2. 「国語」の時間は

好き ــــــــــــــــ ふうり ــــــــــــــــ きらい

3. 「国語」のうちで、文学的教材は

ــــــــــــــــ ــــــــــــــــ ــــــــــــــــ

4. 「あとかくしの雪」は、以前に読んだことが
(木下順二)

(ある ・ ない)

<今日の授業について答えて下さい>

5. 全体的に

よい ــــــــــــــــ ふうり ــــــــــــــــ つまら
ない

6. 5人のリレーは

面白い ــــــــــــــــ ふうり ــــــــــــــــ つまら
ない

7. 「あとかくしの雪」の内容は

興味あり ــــــــ ふうり ــــــــ つまら
ない

8. その他、気がついたことがあつたら書いて下さい。

附中 MT アンケート 生徒対象 ②

1. 1年 ()組 (男・女)

<今日の授業を別にして答えて下さい>

2. 詩は

好き ــــــــ ふうり ــــــــ 嫌い

3. 「雪」(三好達治)は、以前に読んだことが、

(ある・ない)

<今日の授業について答えて下さい>

4. 全体的に

イ.

よい ــــــــ ふうり ــــــــ つまらない

ロ. 前回と比べて

よい ــــــــ 同じ ــــــــ つまらない

5. 5人のリレーは

イ.

面白い ــــــــ ふうり ــــــــ やめて
ほしい

ロ. 前回と比べて

よい ــــــــ 同じ ــــــــ つまらない

6. 「雪」(三好達治)の内容は

興味あり ــــــــ ふうり ــــــــ つまらない

7. その他気がついたことがあつたら書いて下さい。

<2回の授業を通して答えて下さい>

8. 5人のリレーは

よい ــــــــ ふうり ــــــــ つまらない

9. 全体的に

よい ــــــــ ふうり ــــــــ つまらない

10. その他気がついたことがあつたら書いて下さい。

第7表 生徒数とアンケート回収数

クラス	在籍	男		女		計		備考
		1回目	2回目	1回目	2回目	1回目	2回目	
1	在籍数	23		22		45		回 覧 の () 内 は 多
A	回収数	21(91.3)	17(80.1)	20(90.9)	20(90.9)	41(91.1)	37(82.2)	
1	在籍数	22		23		45		
B	回収数	22(100.0)	20(90.9)	22(95.7)	23(100.0)	44(97.8)	43(95.6)	
1	在籍数	22		23		45		
C	回収数	20(90.9)	22(100.0)	22(95.7)	21(91.3)	42(93.3)	43(95.6)	
1	在籍数	23		22		45		
D	回収数	23(100.0)	23(100.0)	22(100.0)	21(100.0)	45(100.0)	44(97.8)	
計	在籍数	90		90		180		
	回収数	86(95.6)	82(91.1)	86(95.6)	85(94.4)	172(95.6)	167(92.8)	

第8表 学生数とアンケート回収数

	在籍	回収	性別		学年別		所属		備考
			男	女	3年次生	4年次生	国語科	国語科以外	
1回目	41	41	12	29	3	5	2	14	性別・学年別・所属は、採集回収の内訳。 2回目は欠席学生3名(集中講義)。うち1名のみアンケート提出
2回目	41	39	12	27	3	4	2	12	

第9表 生徒対象アンケート結果(1回目)

アンケートNo	内 容	評 価 等						備考	
		(+)	(+)	(+)	(-)	未	計		
2	「国語」の好き嫌い	21	30	7	28	16	0	172	
3	文学的教材の好悪	28	42	7	15	10	0	172	
4	「あとかくしの雪」の読書体験	16				155	1	172	「ある」「なし」の別
5	授業全体の評価	46	69	39	11	7	0	172	
6	5人リレーの評価	70	57	30	5	10	0	172	
7	「あとかくしの雪」の内容	60	50	46	9	7	0	172	

第10表 生徒対象アンケート結果(2回目)

アンケートNo	内 容	評 価 等						備考	
		(+)	(+)	(+)	(-)	未	計		
2	詩の好き嫌い	74		67		26	0	167	3段階評価
3	「雪」の読書体験	80				87	0	167	「ある」「なし」の別
4-1	授業全体の評価	42	62	50	7	6	0	167	
一ロ	同 上 (前回との比較)	39	64	41	17	6	0	167	
5-1	5人リレーの評価	57	40	54	5	11	0	167	
一ロ	同 上 (前回との比較)	38	63	45	13	8	0	167	
6	「雪」の内容	48	44	59	4	12	0	167	
8	2回の授業を通して(リレー)	49	52	48	10	8	0	167	
9	同 上 (授業全体)	46	58	48	11	4	0	167	

第11表 学生対象アンケート結果(1回目)

アンケートNo	内 容	評 価 等						
		(+)	(+)	(+)	(-)	未	計	
4	指導目標	12	13	14	2	0	0	41
5	教材(「あとかくしの雪」)の適切性	7	11	16	5	1	1	41
6	準備時間	8	11	16	4	2	0	41
7	5人リレーの評価	10	15	14	1	0	1	41
8	授業全体の評価	7	16	16	1	0	1	41

第12表 学生対象アンケート結果(2回目)

アンケートNo	内 容	評 価 等						
		(+)	(+)	(+)	(-)	未	計	
4	指導目標	4	8	22	1	0	4	39
5	教材(「雪」)の適切性	2	7	12	12	5	1	39
6	準備時間	2	3	16	7	9	2	39
7-1	5人リレーの評価	3	3	22	8	1	2	39
一ロ	同 上 (前回比)	2	3	9	20	4	1	39
8-1	授業全体の評価	0	6	16	14	1	2	39
一ロ	同 上 (前回比)	0	7	12	17	2	1	39
9	2回の授業を通じて(5人リレー)	7	12	14	6	0	0	39
10	同 上 (附中MT)	16	11	8	4	0	0	39
11	昨年度方式(授業者特定)との比	17	4	15	2	0	1	39

第13表 授業全体の評価

「あとかくしの雷」	評価		(+) (±) (-) 未 計
	+	±	
A	11	17	11 1 1 0 41
B	8	18	10 3 5 0 44
C	18	18	5 1 0 0 42
D	9	16	13 6 1 0 45
計	46	69	39 11 7 0 172
「雷」	評価		(+) (±) (-) 未 計
	+	±	
A	5	14	15 1 2 0 37
B	7	15	16 2 3 0 43
C	15	19	7 1 1 0 43
D	15	14	12 3 0 0 44
計	42	62	50 7 6 0 167

第14表 リレーの評価

「あとかくしの雷」	評価		(+) (±) (-) 未 計
	+	±	
A	18	11	9 1 2 0 41
B	20	10	7 1 6 0 44
C	19	16	7 0 0 0 42
D	13	20	7 3 2 0 45
計	70	57	30 5 10 0 172
「雷」	評価		(+) (±) (-) 未 計
	+	±	
A	11	9	12 1 4 0 37
B	17	8	15 1 2 0 43
C	14	14	12 1 2 0 43
D	15	9	15 2 3 0 44
計	57	40	54 5 11 0 167

第15表 リレーと授業全体の評価

生徒	リレー		授業全体		計	
	+	±	+	±		
+	35	6	5	0	0	46
±	25	35	8	1	0	69
-	9	13	13	1	3	39
未	1	3	2	3	2	11
計	70	57	30	5	10	172

※生徒①は、生徒対象アンケート1回目を示す。
以下同じ。
(尚、学生①は、学生対象アンケート1回目を示す。)

生徒	リレー		授業全体		計	
	+	±	+	±		
+	33	17	7	0	0	57
±	5	28	7	0	0	40
-	4	17	28	3	2	54
未	0	0	4	1	0	5
計	42	62	50	7	6	167

学生	リレー		授業全体		計	
	+	±	+	±		
+	2	2	3	1	0	8
±	2	4	3	0	1	11
-	1	5	6	3	0	15
未	1	0	2	1	0	4
計	7	11	16	5	1	41

学生	リレー		授業全体		計	
	+	±	+	±		
+	0	1	0	2	0	3
±	0	1	1	0	0	1
-	0	3	13	6	0	22
未	0	1	2	4	1	8
計	0	6	16	14	1	39

第16表 「国語」・「文学教材等の好悪と授業評価

生徒	「国語」		授業		計	
	+	±	+	±		
+	11	4	5	0	1	21
±	11	14	5	0	0	30
-	17	40	17	3	0	77
未	5	10	9	4	0	28
計	46	69	39	11	7	172

生徒	文学教材の好悪		授業		計	
	+	±	+	±		
+	12	10	6	0	0	28
±	14	15	13	0	0	42
-	15	35	15	7	5	77
未	3	6	3	3	0	15
計	46	69	39	11	7	172

生徒	詩的教材の好悪		授業		計	
	+	±	+	±		
+	24	28	20	1	1	74
±	14	29	20	3	1	67
-	4	5	10	3	4	26
未	0	0	0	0	0	0
計	42	62	50	7	6	167

第17表 授業者・非授業者の別による評価

学生	リレー		授業者		非授業者		計
	+	±	+	±	+	±	
+	2	7	10	1	0	0	20
±	8	8	4	0	0	1	21
計	10	15	14	1	0	1	41

学生	授業全体		授業者		非授業者		計
	+	±	+	±	+	±	
+	1	8	9	1	0	1	20
±	6	8	7	0	0	0	21
計	7	16	16	1	0	1	41

学生	リレー		授業者		非授業者		計
	+	±	+	±	+	±	
+	2	1	8	6	1	1	19
±	1	2	13	1	0	1	18
未記入	0	0	1	1	0	0	2
計	3	3	22	8	1	2	39

学生	授業全体		授業者		非授業者		計
	+	±	+	±	+	±	
+	0	2	7	9	0	1	19
±	0	4	8	5	0	1	18
未記入	0	0	1	0	1	0	2
計	0	6	16	14	1	2	39