

国語科教育実習生が行う授業観察の視座に関する一考察

丸山 範高

現在の学校現場では、学習の協同化により学習者一人ひとりが自らの学びの高まりに自覚的になれる一斉授業が求められている。このような授業観に基づいて構想された授業に対する効果的な観察実習を行おうとする場合、授業観察に関する複数の視座を構造的に体系化する必要があると考える。ところが、今回調査対象とした教育実習生の場合、多様な視座から授業観察を行おうとする傾向は見られるものの、複数の視座を相互に関係付けての授業観察に至っていないという課題が明らかになった。

課題解決に向けて、教育実習生が授業観察の視座を体系的にとらえて実習に臨むことと、教師のねらいを硬直化させ過ぎず、学習者の主体性発現の場を保証する授業を学生たちに提供していくことが望まれる。授業観察の視座の体系化に向けて、授業に内在する種類の異なる目標を明確化して授業観察に臨むことと、目標と方法とのつながりに関する妥当性を十分吟味しようとする意識を高めることが求められる。また、学習者の主体性を尊重した授業を提供していくために、教師のねらいは学習の結果を示すものとしてではなく学習の方向を導くものとして位置付け、学習の成果についてはある程度の幅を持たせたものとする必要がある。

1 問題の所在

高等学校教育現場における国語科の授業スタイルは一斉授業の形態を取ることが主流である。そのような教育環境の中で、教師は、学習者の学びをいかに高めるかといった課題に直面しながら、その課題解決に向けた授業の構想・実践に取り組んでいる。

さまざま異なる可能性を持った学習者に対して一斉授業を行う教師は、どのような授業観に基づいたらよいのであろうか。伊藤(1999)は、一斉授業をしているように見えて個々の学習者相互の関係が切断された状態で授業が展開する不完全な個別授業に対して、警鐘を鳴らしている¹⁾。また、佐藤(2001)は、世界各国の教育改革の動向に基づきつつ、多様な可能性を持った学習者同士が内側からの自己変革を伴った学び合いを実現させることに今後の授業のあるべき姿を見出している²⁾。さらに、このような集団相互の関係性という具体的な状況の中で学びを構成していくという考え方は、市川(1995)が指摘する、学習集団という社会的文脈の中で学びを実現させるという近年の状況主義に基づく学習観³⁾や、Lave, Wenger(1993)の主張する「状況に埋め込まれた学習」を見通したものとなっている⁴⁾。

一方、管見によれば、学習指導要領の改訂等の影響もあるのだろうか、諸々の教育研究大会で紹介される授業では、学習者の活動を中心に組織した授業が増えている。しかしながら、自己反省も込めて述

べるのであるが、各々の学習活動を通して、学習者一人ひとりの内面に形成された学びの実相が明確でない授業も見受けられるようになった。

学習活動と思考との相補関係によって、学習者一人ひとりが学習集団内での協同学習により自らの学びの高まりに自覚的になれる授業が求められている。現状の授業環境において、教師が学習者一人ひとりの可能性を引き出しつつ学びの質を高めていくためには、支持的風土⁵⁾に満ちた学習集団を組織し、学習者の反応を相互に関係付けながら思考の広がりや深まりとを実現させることのできる一斉授業を構想・実践していくことが必要であろう。

如上の授業観に基づいて構想された授業に対する効果的な観察実習を行おうとする場合、授業観察に関する複数の視座の構造的体系化を図る必要があると考える。授業観察の視座には、授業目標・授業展開といったマクロなレベルの視座から、学習者の反応・教師の働きかけ・教材の読み方・発問・学習活動の形態といったミクロなレベルの視座まで、レベルと内容の異なるさまざまなものが含まれる。これらの視座のうち、例えば、「教材の読み方」という視座のみから授業観察を行ったとしたら、どのような事態が想定されるだろうか。教師として教材をどう読めばよいかという方向での授業検証はできるであろう。しかしながら、その教材を用いた授業によって引き起こされる、学習協同集団の変容の様子や、一人ひとりの学習者に成立した学びの種々相を見極めながらの授業検証には至らないと推察され

る。つまり、授業観察における複数の視座の総体の中に一つ一つの視座を位置付けることにより、授業の全体像の中に個々の現象を位置付けながら、効果的な授業観察を実践していくことが求められている。

教育実習生による観察実習は、教職を志望する学生が授業観の基礎を形成する重要な機会である。したがって、学生の授業観察実習の質を高めるための理論を構築することは社会的意義に富むものであると考える。国語科の授業観察の方法については、学生が携帯する、教育実習の手引き⁶⁾にも示されている。ところが、この手引きを見る限り、多様な視座から授業観察を行う必要性は認識できるが、それぞれの視座相互の関係性については十分具体化されていない。

II 研究の目的と方法

広島大学附属中・高等学校では、広島大学教育学部の学生を対象に、教育実習事前指導として授業観察実習を行わせている。本研究は、学生による授業観察の偏向性を明らかにするとともに、効果的な授業観察実習のための理論化を目指すものである。なお、研究結果は、筆者が学生に提供した高等学校国語科授業について学生が行った観察実習に対する質問紙調査の結果を分析・考察したものによる。

筆者は、高等学校第2学年を対象とした、現代の論理的な文章の学習に関する授業を学生に提供した。この授業は、先述したように、学習活動と思考との相補関係によって、学習者一人ひとりが学習集団内での協同学習により自らの学びの高まりに自覚的になれる授業を目指して構想したものである。当日学生に提示した学習指導案と資料は以下の通りである。

【学生配布資料1】 学習指導案

	高等学校 国語科 学習指導案
単元	文章表現の特徴を生かした読解
対象	広島大学附属高等学校II年2組 (40名、男子24名・女子16名)
日時	平成15年11月19日第5時限目 (13時20分～14時10分)
使用教材	立花隆「名画を見分けるハトの脳」 (出典『脳を究める——脳研究最前線』 朝日新聞社1996) 養老孟司「現実とは何か」 (出典『考えるヒト』筑摩書房1996) ともに、『精選国語II』(東京書籍)所収

授業のねらい

学習者一人ひとりが自らの学びの高まりに自覚的になれる授業が求められている。学習指導要領の改訂等、社会の動きに連動して、学習者の活動を中心にした授業がよく見られるようになった。しかしながら、十分な学びが実現できているとは限らない。

そこで、本単元では、ある評論文の読解で得られた学習方法を別の評論文の読解に生かす授業を構想した。立花隆「名画を見分けるハトの脳」を段落ごとに読解した後、文章表現の組み立てられ方の特徴を抽出する。そして、その方法を、養老孟司「現実とは何か」の読解に生かすというものである。

立花隆「名画を見分けるハトの脳」の読解を通して、文章表現の組み立てられ方の特徴をとらえるという方法により内容理解が進むことに学習者たちは気づくであろう。そして、その方法を、養老孟司「現実とは何か」の読解に生かすことにより、評論文を自ら読み進める力を高めていくことができるのではないかと。

単元の学習目標

- ①文章読解を通して、文章表現の組み立てられ方の特徴をとらえる。
- ②文章表現の組み立てられ方の特徴を生かした評論文読解を自ら進める力を高める。

教材の概要

●立花隆「名画を見分けるハトの脳」

ハトに名画を見分けさせる実験に成功した。ハトは名画を丸暗記して見分けているのではなく、人間と同じように、いろいろな手がかりをもとに総合的に識別している。

また、人間固有の能力と考えられてきた概念形成能力をハトが持つことがわかった。しかし、その内容は、人間と異なる点がある。

このように、動物の認知機能(脳)を人間のそれと比較研究する比較認知科学という新しい科学により、人間中心主義から脱却でき、世界がよりよく見えてくるようになるだろう。

●養老孟司「現実とは何か」

脳は知覚入力処理して世界像を構成する。世界像はダニのような動物から人間までもが共通して構築するものである。しかしながら、人間の世界像は動物のそれと比べて複雑であり、特定の世界像に特権的な地位を与え、その世界像を現実と呼んでいる。

現実とは、脳が入出力に重みづけをすることで決まる。五感からの入力に重みづけがなされる場合の現実をアクトリアリティといい、脳の内部で行われる活動に対して重みづけがなされ、真実・信仰・真善美の感覚が生じる場合の現実をリアリティという。

授業実践計画

第1次 立花隆「名画を見分けるハトの脳」の読解

(3.5時間……11月4日・5日・11日・12日)

- ・「ハトの実験結果は、どのような社会的意義を持つか」という問いかけを受け、文章読解の構えを作る。(導入)
- ・ハトの絵画識別方法をとらえる。(本文読解1)
- ・比較認知科学とこれまでの認知科学との違いをとらえる。(本文読解2)
- ・ハトと人間とで異なる概念形成能力の中身をとらえる。(本文読解3)
- ・比較認知科学の可能性をとらえる。(本文読解4)
- ・文章表現の組み立てられ方の特徴をとらえる。(まとめ) ……別紙資料1

第2次 養老孟司「現実とは何か」の読解

(3.5時間……11月12日・18日・19日・21日)

- ・本文を通読し、文章表現の組み立てられ方の特徴を各自箇条書きの形で示す。(導入1)
- ・意見一覧を参照し、文章読解の構えを作る。(導入2) ……別紙資料2 本時
- ・ネコ、ダニ、ヒトの持つ世界像の具体例の意味をとらえる。(本文読解1) 本時
- ・第1段落の表現の組み立てられ方を総括する。(本文読解1) 本時
- ・墓場、月面着陸の具体例の意味をとらえる。(本文読解2) 本時
- ・第2段落の表現の組み立てられ方を総括する。(本文読解2) 本時
- ・脳とコンピュータとの関係をとらえる。(本文読解3)
- ・第3段落の表現の組み立てられ方を総括する。(本文読解3)
- ・アクチュアリティとリアリティとの違いをとらえる。(本文読解4)
- ・第4段落の表現の組み立てられ方を総括する。(本文読解4)
- ・筆者の「現実」に対する考え方は、どのような表現の組み立てによって示されているかを総括する。(まとめ)

本時の学習目標

- ①表現の組み立てに関する特徴を生かした読解により、動物の世界像とヒトのそれとの違いをとらえる。
- ②表現の組み立てに関する特徴を生かした読解により、ヒトの世界像の特質を具体化する。
- ③表現の組み立てに関する工夫が、読者に与える影響について考える。

本時の学習指導過程

学 習 活 動	教師の学習支援
導入	
1 文章読解の構えを作る。	・表現の組み立てに関するクラス意見をまとめた一覧表を提示し、表現の組み立てに関する特徴を生かした読解を進めさせる。
展開	
2 ダニの具体例をもとに、世界像が構築される過程をとらえる。	・ダニの説明に関する部分を参照させながら、知覚が脳に入力、処理されることで世界像が構築されるという過程をとらえさせる。
3 動物の世界像とヒトのそれとの違いをとらえる。	・動物の世界像とヒトのそれとが対比されていることをおさえ、その内実をとらえさせる。
4 第1段落の表現の組み立てを総括する。	・問題提起の文を挿入することの意味を考えさせる。/・結論をはじめに据えることの意味を考えさせる。
5 墓場・月面着陸の例を参考に、ヒトの世界像の特質をとらえる。	・墓場・月面着陸の例により、ヒトの世界像＝現実＝相対的なものであることをとらえさせる。
6 第2段落の表現の組み立てを総括する。	・要旨を示す文をはじめに据えることの意味を考えさせる。
まとめ	
7 本時の学習内容を振り返り、次時の学習につなげる。	・表現の組み立てに関する特徴をつかむことで読解が進むことを理解し、次時の学習でもこの方法を生かすよう示唆を与える。

【学生配布資料2】

別紙資料1

立花隆「名画を見分けるハトの脳」文章表現の組み立てられ方の特徴

授業実践計画

第1次のまとめの授業(11月12日)に相当

授業の概要

文章表現の組み立てられ方の特徴について、「○○するために、○○という方法を用いている。」という答え方を示すよう指示し、ノートに記述させた。なお、以下に記した項目①の前半部は、答え方の具体例を示すために教師が提示した。また、項目⑦⑧は学習者の発言後に教師が付け加えたものである。なお、以下の各項目はすべて板書により学習者に示した。

項目①ハトが高次の認知機能を持つことを証明するために、仮説→実験・結果(=事実)→結論という展開で組み立てられている。

項目②実験結果が一目でわかるように、表や図、グラフを作っている。

項目③読者を信じさせるために、権威を持った教授の言葉を引用している。

項目④自分の意見と渡辺教授の意見とを分けるために、教授の言葉に「 」をつけている。

項目⑤実験の結果をわかりやすく伝えるために、渡辺教授の言葉を引用している。

項目⑥より深い知識を得るために、先に得た結論を発展させた説を出している。

項目⑦実験の社会的意義を示すために、これまでの認知科学と対比させながら比較認知科学の特徴を示している。

項目⑧具体例を追加するために、並列の接続詞「また」を使用している。

【学生配布資料3】 学習者の反応一覧

別紙資料2

●養老孟司「現実とは何か」での文章表現はどのように組み立てられていると考えますか。

本文における該当ページ・段落を明示しながら、一項目一事項となるよう箇条書きの形で答えなさい。

〔書き方例〕○○○するために、○○○という方法を使って文章が組み立てられている。(○段落より)(P○○L○○より)

学習目標 文章表現の特徴から、養老孟司「現実とは何か」を読み取る。

【質問に対するII年2組の意見】

内容面に関する特徴

●第1段落に関する内容

①知覚入力とは何をするのか説明するために、単純な世界像を持つダニや、人間を例にあげて分かりやすくなっている。

②世界像は動物でも多かれ少なかれ持っている、ということを分からせるために、人間の身の回りのネコやダニの例を挙げている。(P115L6, P115L11)

③世界像のしくみを分かりやすくするために、単純な“ダニ”という例を示している。

④世界像の説明のためにネコやダニの例を使っている。

⑤知覚入力をおしつけられる世界像をわかりやすく説明するために、ダニの世界像という具体例を挙げる方法を使っている。

⑥人間のもつ世界像を理解させるために、ダニが持つような簡単な世界像から人との共通部分を探して複雑なものを説明していく。(P115L11～P116L10)

⑦世界像の構築の話から、自分たちの生活に置き換えて考えるために、ヒトがつくる社会についての説明を入れる。

⑧“実は”という言葉をつかって、予想とは逆の事実を述べている。(P117L2)

●第2段落に関する内容

①極端な例を示してみんなに分かるようにしている。(P117L7～P117L11)

②「現実」の説明のために2段落で「幽霊」の具体例(←

現実ではなさそうな、意外性のある例を出すことで読者をひきつける働き)

③月面着陸に対する著者の考えを述べることで「現実」が人によって異なることを説明している。

●第3段落に関する内容

①「現実」とは何かを詳しく説明するために、3段落で「重みづけ」について書いている。(P118)

②脳の役割や、コンピューターとの相違点をはっきりさせるため、“重みづけ”という言葉キーワードのように何度もくり返し使っている。

③「重みづけ」について説明するために、コンピューターのプログラムの例を挙げている。(←抽象的な単語は、具体例がないと理解しにくいから。)

④入出力系の「重みづけ」がより大切なことを示すために、ことわざや論語から引用して、読者にも共感させた。

●第4段落に関する内容

①読者に考えさせるために「恋愛」という例を挙げている。(P120L12)

②現実の判断が、アクチュアリティかリアリティのどちらにかたよることが普通の人にもありうることを示すため、わが身をふりかえるようにしむけている。「思い出してみればいい。」「～のある人はよくお分かりであろう。」

③同じ重みづけでも、かけるものがちがうと内容がちがうことを、対比させて述べている。(P120)

④むずかしい概念を説明するために英語を使っている。

⑤日本語で分かりにくそうな言葉を少し分かりやすくするために、簡単な英語にもいいかえるという方法を使って文章が組み立てられている。(P120L1～L6)

●文章全体に関する内容

①現実とは何か、を考えるまえに、知覚入力とは何かを考えている。(意味段落1)

②現実とは何かを説明するために、知覚入力→世界像→社会→現実と順を追って、問いかけ、説明を行っている。

形式面に関する特徴

●問題提起

①読者の興味をそそるために、出しから問題提起をしてある。(形式段落1・P114L1)

②読者に興味を持たせるために文頭で疑問を投げかけている。

③これから自分が何について述べたいのか、はっきりさせるために、またもや問題提起している。(意味段落3・P118L3)

④読者に、これから自分が論ずる内容を想像させるために、「～だろうか。」「～は何か。」というような疑

問を投げかける表現で、論点を提示している。

- ⑤何を考えていくのかはつきりするために段落のはじめに問題を提起して文章が組み立てられている。(意味段落1・3・4)
- ⑥各段落の初めを問題提起あるいは結論という形にしている。読者の興味をひくために問題提起が多い。
- ⑦考えやすくするために、簡単な質問から難しい質問へと進んでいる。(P114L1～L9)
- ⑧読者を話に引き込むために、問題の提示から始めて、その後自分の意見を述べている。

●具体例

- ①言いたい事を読者に分からせるために、具体例などを挙げている、たとえば。(形式段落3・P114L10, 形式段落4・P115L6, 形式段落5・P115L11)
- ②分かりやすいように自分の身の周りを例として話している。(P115L1～)
- ③抽象的な文章をより理解し易くする為に、具体例を多く挙げている。(P115L6, P117L12等)
- ④読者のイメージを湧かせやすくするために、いろいろな具体例を用いている。(結構ひんばんに)(P125L11～や, P119L10～ etc…)

●ことばの使い方

- ①自分の意見をわかりやすく相手に伝えるために、努めて簡単な表現をしてある。
- ②著者が持っている疑問を読者にも理解させるために、全ての人々が持っている常識から著者の思考内容にまで導いている。(最初からP115L5まで)
- ③色々な人に著者の主張を分かってもらうために、様々な方面の知識に置き換えている。(真実=信仰=真善美=リアリティや、「普通の人」の「普通の現実」=日常性=アクチュアリティなど)(P120L1～L5)
- ④新たなことばや、普通使っているのとちがう意味で単語を使用するとき、「」をつける。
- ⑤「ではいったい～」と話題を発展させている。(P118L3)
- ⑥話の流れをよくするために、「さて」を使ってしっかり話を転換している。(P119L2)
- ⑦P120L9・10, P120L13で、筆者は読者に、暗に同意を求めている。

●全体構成

- ①はつきり自分の意見を明示するために、自分の結論を言ってから、その後に理由を述べている。(P114L10)
- ②筆者の主張を読者に分からせるために、具体例を挙げ、「このようにして」で話をまとめ、最後に主張を持つてくる。(意味段落1・P116L4)
- ③「～である。例えば～」という構成である。
- ④「現実とは何か」を理解しやすくするために、ある

ことの問題提示→その答え さらにその答えから発展して生じた問い→答え という作業のくりかえしで文章ができていく。(全体的に)

実習当日、学生に行った質問紙調査の概要は以下の通りである。

【調査対象】平成15年度 教育実習指導受講者

合計25名

(広島大学教育学部 第三類国語文化系コース9名 第三類日本語教育系コース12名 第五類教育学系コース4名)

【調査日時】平成15年11月19日(木)

14時55分～15時10分

【質問内容】

●高校等で受けてきた授業や大学での講義演習を通して身につけた自分の授業観と対比させながら、本日参観した高校2年生の現代国語の授業を批評してください。(自分が持っている授業観との違いがわかるように説明する)

分析の方法は次の手順で行った。学生の記述からうかがえる授業観察の視座をレベルと内容ごとに分類し、その視座から授業観察を行った場合に生起する授業検証の方向性を明らかにする。そして、学生による授業検証の方向性に関する傾向を導き出し、授業観察の視座の構造化に向けた課題を提示することとする。

III 調査結果とその分析

学生の回答から推察される国語科の授業観察の視座を分類して取り上げると、以下ようになる。

●授業の部分構成要素に関する視座

学習者の学びに関する視座…

(読解学習から表現学習への発展)(自ら読む力の育成)(発見を伴う学び)

学習活動に関する視座

授業展開に関する視座

発問に関する視座

教師が持つ知識の学習者への介入に関する視座

教師による教材の扱い方に関する視座

学習者の教材への関わり方に関する視座

●授業の全体観に関する視座

学習目標に関する視座

授業形態に関する視座…

(学習者と教師との関わり)(学習者主体)

授業は学習者と教材と教師との関係性の中における相互作用により成立するものである。しかも、昨今求められている授業は、協同学習を通して、学習者一人ひとりの学びの質を高めていくといった、極

めて複雑な関係性を内包した授業である。このような特質を持った授業を効果的に観察しようとした場合、当然のことながら、授業観察者には複数の視座の構造化・体系化が求められよう。発問の仕方や学習活動の方法といった「授業の部分構成要素に関する視座」と、授業形態や学習目標といった「授業の全体観に関する視座」との、二つの枠組み（レベル）に分類される視座を相互に関連付けた授業観察が必要なのである。

学生の回答をこの二つの枠組みにおいて分析した結果は以下の表1の通りである。

〈表1〉

授業の部分構成要素に関する視座のみ	18名	72%
授業の全体観に関する視座のみ	5名	20%
両者を融合させた視座	2名	8%
合計	25名	100%

表1から、ほとんどの学生（全体の92%）がレベルの異なる視座を体系的に結びつけた授業観察を実践していないと推察でき、授業観察の偏向性が見られる。また、レベルの異なる視座を有機的に結びつけた授業観察を行ったと考えられる2名の学生（全体の8%）についても、批評が概括的な状態にとどまり具体性に欠けるといった問題が残らないわけではない。

以下、典型的な学生の意見をいくつか取り上げ、授業観察に関する問題点を分析することとする。

1 限られた視座（授業の部分構成要素に関する視座）からのみの授業観察

学生反応例1

評論文というと、これまで私が実際にうけてきたものは、細かく区切ってからやる→全体の要旨という流れのものが多く、細部に目がいきすぎて、全体がどういう話であったかをとらえるのは最後であった。（もしくはとらえられなかった）しかし、大学の講義や本時の授業のように全体の枠組みをとらえ、細部に戻るといった方法は私には新鮮であると同時に、「文章を読む」という活動としてはこちらのほうが普通ではないだろうか。教科書でとりあげられているが文章であることにかわりはなく、文章である以上、最も大切なのは「話の流れを理解して読む」ことではないだろうか。

一読者として文章をいかに読むかという課題に対する回答としては、この学生の意見は妥当性を持つ。しかしながら、授業という複雑な現象を検証するには不十分であると言わざるを得ない。この学生は、「教材との関わりせ方」という授業の部分構成要素

に関する視座に偏向した授業観察を実践してしまっている。その結果として、発問に関する視座といった授業の部分構成要素に関するその他の視座や、授業の全体観に関する視座などが十分確保された授業観察を実践しているとは考えにくい。

2 複数の視座（授業の部分構成要素に関する視座）によるが、相互関係性の希薄な授業観察

学生反応例2

- ・評論文・説明文の授業は作者（筆者）の考えを中心として捉えて進行させていく形式が多かったので、今回のように生徒側の読みを前提とした方法はとても新鮮だった。
- ・文章の内容を読解していく授業ばかりで、今回のように文章の表現に視点を置いた経験がなかったため、評論文・説明文を通した表現力の育成の可能性が広がった。
- ・事前に生徒に特徴を挙げてもらっていたので必要はないのかもしれないが、授業自体を活発なものにするためにも、その都度話し合いなどを入れても良いのではないかと思った。

授業の部分構成要素に関する複数の視座に基づく授業観察例であると推察される。しかしながら、「授業展開」に関する視座、「教材との関わりせ方」に関する視座、「学習形態」に関する視座、それぞれの視座の相互関係性が希薄であるとともに、授業の全体観に関する視座が不十分なままの授業観察例であると考えられる。この学生は、教育実習の手引き⁶⁾における授業観察の方法を理解した上で授業観察を行っていると考えられるが、授業観察の視座を相互に関連させた上での実践にまで至っていない状況にあると推察される。例えば、三点目で指摘されている「話し合い」学習に関して取り上げてみると、話し合い学習をどの場面で導入すると、どんな協同学習が実現され、結果としてどのような学びが成り立つのかといった相互連関に基づく授業観察が必要ではないだろうか。

3 レベルの異なる複数の視座（授業の部分構成要素に関する視座と授業の全体観に関する視座）による授業観察

学生反応例3

高校等の授業は、ただただ教師の読みを生徒が理解するというようなものばかりであり、大学に入ってから、生徒自身が活動するものばかりに目を向けてきた。だから、私の授業観は、教師主導の一斉授業は悪いもの、生徒が自分で調べたり話し合ったりするのが

良いもの、というように固まりつつあったように思う。しかし、今回の授業を観察させていただき、生徒に考えさせ、生徒の意見を用いながら教師がまとめたりなどもしつつ、本当の読解をするということの大切さを感じた。今までの単なる要約や確認発問によるつまらない授業ではない、しかし、本当の読解力がつかどうか分からない、生徒だけの話し合いといったお遊びではない、新たな授業が見られたと思う。

学生反応例4

大変わかりやすく設計され、先生の準備もかなり整っている事をうかがう事ができる授業でした。板書、発問、進行等、ある種の完成された形という印象を受けました。しかしなぜか、おもしろみ、という点に欠けていたと思います。何か全てが予定通りに進んでいる様な雰囲気があり、授業の中にある自分を見つけにくいのかもかもしれません。授業の最初の方に前列の女子生徒(恐らく最初の発問)が受け答えをしている辺りは、生徒の側も授業をつくっている、参加している、という意識が感じられました。(中略)生徒はやはり授業の中で新しい発見や知識があると、授業にどんどん入ってくると思います。

これらの学生は二人とも、授業の部分構成要素に関する視座と授業の全体観に関する視座とから授業観察を行ったと考えられる。しかしながら、二つの批評ともに、授業という場における、集団による学びの協同性に関する側面について課題が残る。

「学生反応例3」の学生の場合は、学習者同士が積極的に交流しながら学びがせり上がっていく授業場面に関する批評がなされていない。

また、「学生反応例4」の学生の場合は、批評内容が概括的なものにとどまってしまっているという問題点が残る。もちろん、筆者が提供した授業に問題の原因があることは明らかであるが、「板書、発問、進行等、ある種の完成された形という印象」でありながら、なぜ、学習者は「授業の中にある自分を見つけにくいのかもしれ」ないのか。問題解決に向けてどうすればよいのか。具体レベルでの批評にまで至っていない。

IV 考察

授業観察に関わる複数の視座を平面的かつ相互非関連のままとらえてしまう学生が多いことがわかった。また、レベルの異なる複数の視座を体系的に結びつけた授業観察を行った学生についても、その批評が概括的な状態にとどまり具体性に欠けるといった問題が残っている。ここでは、学生が携帯する教

育実習の手引き⁶⁾のあり方と、筆者が提供した授業との両者から、その原因と問題解決に向けた方向性を示すこととする。

教育実習生は、一人の学び手として仲間や教材と向き合うという学習者の立場から、集団としての学習者と教材と教師という複雑な関係の中でリーダーシップをとる教師という新たな立場への変更を迫られる。経験の乏しい授業という複雑な現象を教師という立場から観察する学生に、教育実習の手引きに示されているような具体性に富んだ多くの視座を提供することは意義に富む。しかし、学生がこれら複数の視座を非体系的・恣意的に選択していたのでは、授業観察実習の効果が十分期待できるとは言い難い。残念ながら、教育実習の手引きでは視座の体系化に関する記述が十分ではない。このあたりが、学生回答の分析結果として表れていると考えられる。授業観察の視座の体系化に向けて、授業に内在する種類の異なる目標を明確化することと、目標と方法とのつながりに関する妥当性を十分吟味することとが求められる。目標の明確化とは、教材に関する目標・学習の協同化に関する目標・学習者の認知や技能に関する目標等、内容と種類ごとに目標を分類し具体化を図っておくことを意味する。目標と方法とのつながりに妥当性を持たせるためには、当該目標を実現させるために選択した方法の妥当性を検討する、目標⇔方法を相互省察する視座を加えることが考えられる。つまり、選択した方法そのものが適切であったかどうか、さらには適切な場面での選択であったかどうかなど、目標と方法そのものと、両者の関わり方を柔軟に検討するのである。このような授業観察の視座の体系化に向けた記述が充実されれば、教育実習生の授業観察実習はより実りあるものになると考える。

また、筆者が提供した授業の問題点は、上述「学生反応例4」の学生によりの確に批評されているところである。大槻(2004)の指摘に基づき言い換えるならば、教師のねらいが硬直化し過ぎ、学習者の主体性を等閑に付した授業であったということになろう⁷⁾。このような授業に対する批評言は、よほど優れた授業実践家でない限り、得てして「グループ学習を取り入れた方がよい」とか「学習者同士の話し合い活動を盛り込んだほうがよい」といった、学習活動方法に関する概括的な指摘に陥りやすい。しかしながら、グループ学習や話し合い学習といった学習者の主体的活動を前面に出した授業を構想すれば問題が解決されるというものではない。学習者は主体的に活動しているけれども、学習の協同化による学びの高まりが保証されていない授業が数多

く存在するからである。学習者一人ひとりが学びの高まりに自覚的になれる授業を実践していくためには、授業を構成する一つ一つの現象について授業展開に関わる必然性を持たせる必要がある。授業のどの場面で、どのようなねらいとプロセスを持った、どんな学習活動を盛り込むかについて、教師は計画的にならなければならないと言い換えることができよう。教育実習生に提供する授業において、教師のねらいは学習の結果を示すものとしてではなく学習の方向を導くものとして位置付け、学習の成果についてはある程度の幅を持たせるものである方がよいと考える。授業を終えた時に、教師の予想を超える学びの実態に気づくというような授業があってもよいはずである。

教育実習生が授業観察の視座を体系的にとらえて実習に臨むとともに、学習者一人ひとりが学習の協同化により自らの学びの高まりに自覚的になれる授業を学生たちに提供していくことが望まれる。

注

1) 伊藤康児 「授業形態の理解」 多鹿秀継編著『認知心理学からみた授業過程の理解』北大路書房 1999年 P122～P123

「今、次のような授業がある教室です。められているとしよう。教師が学習内容をことばで説明し、児童・生徒がそれを聞く。教師が板書した文や図表を児童・生徒がノートに写す。教師が教科書の文を指定し、その部分に児童・生徒がアンダーラインを引く。教師が指示すると児童・生徒がすぐにそのとおりに行動し、静かな雰囲気ですすんでいく。この教室では、児童・生徒どうしが話をするのはまったくない。もちろん、児童・生徒は自分の席に着いて学習しており、教室の内外を歩き回ることもない。こうした授業は、教師がひとつのクラスを指導しているから一斉授業をしているようにみえるけれども、実際にはそれぞれの児童・生徒が教師から指導を受けているのと同じであり、むしろ個別授業に近い。もっとも、本来の個別授業なら、教師は児童・生徒一人ひとりにあわせた指導ができるはずなのに、多数の児童・生徒に同じ指導をしているわけだから、正しくは個別授業ともいえない。そう考えると、こうした授業は効果が疑わしく、授業としては中途半端といわざるをえない。」

2) 佐藤学 『学力を問い直す—学びのカリキュラムへ—』岩波ブックレット 548 2001年 P52, P59

「現在の教育改革と教育研究の趨勢は「習熟度別」「能力別」による学習の「個性化」ではなく、その廃止であり、多様な能力や個性をもった子どもによる学習の「協同化」にあります。(中略) <学び>の世界は、対象と対話し、他者と対話し、自己と対話し続ける世界です。自己を内側から崩し、世界と確かな絆を編み直す世界です。」

3) 市川伸一 『現代心理学入門3 学習と教育の心理学』

岩波書店 1995年 P36, P52

「状況的学習」(situated learning)というとき、学習は頭の中で知識が構成されていくのではなく、「文化的実践への参加の過程」としてとらえられる。この考え方では、学習者が学ぶことは、普遍的な知識や技能ではなく、人間や道具を含む社会的環境での振る舞いかたということになるのである。(中略)その最もわかりやすい例は、言語の習得であろう。少なくとも幼児の母国語習得に関しては、会話や観察を通して、「教える—学ぶ」という意図的な行為がほとんどないにもかかわらず、学習が成立している。(中略)これが、「状況に応じた振る舞いかたを身につける」という状況的学習の原型とも言えるモデルである。」

4) Lave, Wenger 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書 1993年 P25～P27

「学習を参加とみなすと、それが進化し、絶えず更新される関係の集合であるというあり方に注目することになる。これはもちろん、社会的実践の理論での典型的な考え方である、人、行為、さらに世界を関係論的に見る見方と軌を一にする。(中略)社会的実践の理論は、行為者、世界、活動、意味、認知、学習、さらに知ること(knowing)に関係論的相互依存性を強調するのである。意味が本質的に社会的に交渉されるものであることを強調し、活動に従事する人の思考と行為の関与的性格を強調することである。この観点では、学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的且つ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から湧き起こってくる、活動に従事する人びとの関係だとする。この世界は社会的に構成されている。さらに一方で、活動の客観的形態とシステムがあり、他方で、それらに対する行為者の主観的、あるいは間主観的理解があり、この両者が相互に世界と世界が経験される形とを構成している。社会的に構成された世界についての知識は、社会的に媒介されて、とどまることなく開かれている。」

5) 片岡徳雄 『子どもの感性を育む』日本放送出版協会 1990年 P199～P200

「支持的風土とは、次のような特色をもつ集団雰囲気である。

- 1 仲間としての自信と信頼がある。例えば、自分がこの集団に適應しているという自信に満ち、みせかけを装う必要が少なく、感情と葛藤を気楽に示し、仲間と同調しない場合もそれを率直に示すことができるが、メンバーを認め、尊ぶ感情をもっている。
- 2 組織としては、寛容と相互扶助がみられる。例えば、敵意が少なく、争いが少なく、組織や役割が流動的である。
- 3 目標追求に関しては、自発と多様が多い。例えば、その追求の仕方は、正直で、率直で、開放的で、上下・左右のコミュニケーションが多く、積極的に大いに参加し、全員が自発的・創造的に仕事にかかり、多様な評価がなされる。」

6) 『中・高等学校教育実習の手引き(平成15年度版)』
広島大学教育学部、広島大学附属中・高等学校、広島大学附属東雲中学校、広島大学附属三原中学校、広島大学附属福山中・高等学校 P28～P29

「授業観察は、傍観者の立場ではなく、常に「自分だったらどうするか」という臨戦的立場で観察する事が大切である。」

その際、以下の事項がその視点となろう。

①授業者の授業活動を観察する

ア. 指導目標の設定、授業展開の仕方、指導方法の工夫

- 指導目標設定の適否
- 授業時間（導入・展開・終結）の配分
- 授業方法・形態の工夫 ○授業への教材研究の反映

イ. 指導技術・態度

- 指名の工夫と配慮
- 机間指導における学習者との話し合い
- 板書の工夫—特にその構成・順序、および色チョークの効果的使用

ウ. 学習者個々への配慮、生かし方

- 学習者個々の把握、学習者を生かした指導
- 調子に乗りやすい学習者の取り扱い
- 消極的な学習者、および遅滞生徒への配慮
- 学習環境・雰囲気形成

エ. 発問・指示・説明・助言の際の話し方（話法）—特に

- その用語・速さ・態度
- 学習者の発達段階にふさわしい言葉使い
- 適度の速さ・大きさ
- 学習者を生かそうとする姿勢・態度

②学習者の学習の様子を観察する

ア. 先生の発問に対する反応、および発言状況

- 挙手の状況（一部の学習者に偏っていないか）
- 声の大きさ、自信
- 発言内容の深淺・適不適・斬新さ

イ. 先生が説明・指示している時の学習者の様子

- 明るい雰囲気・学級か
- 誰が積極的で、誰が消極的か
- ペース・メーカーは誰か
- 持続性・粘り強さはあるか

こうして授業成立・展開にかかわる大切な諸事項の多くを、この授業観察で学ぶことができよう。教壇実習では、教室の主人公である生徒を事前によく知っておくことが肝要である。特に国語科授業の場合、教師と生徒、生徒と生徒が互いに話し合う場面が多い。その際、どの生徒が積極的に発言し、どの生徒は消極的なのかをあらかじめ知っておくことは、授業を展開する上で大きく役立つことになる。どの生徒をどんな場面で生かすかなど、自らの教壇実習を思い描きながら観察すると良からう。

2) 授業観察の方法

①必ずメモを取る—授業観察にあたっては、授業の流れ、発問・指示、および生徒の返答をメモするだけでなく、その時々の意見や疑問、気づきも書き添えておくが良い。

②着目生徒を決め、重点的に観察する—学習者の観察は、学習者全体の動向を観察するとともに、ある特定の生徒に着目してその動向を集中的に観察することもあって良い。特色のある（目立つ、おとなしい、よく発言する、めつたに発言しないなど）生徒を一人決める。その着目生徒はたまたま一人の学習者とはいえ、やはりこの時間の学習の一つの反映である。

③授業観察において、次のことは厳守してほしい。

・みだりに立ち歩いたり、生徒の書いているものをのぞき込んだり、果てはそれをあげて読むなど、決して生徒の学習の妨害をしてはならない。

・生徒の失敗（誤答、勘違いなど）を笑ったり、隣の観察者とそれをめぐってそこそ話ししたりしてはならない。こうした心ない観察が、学習者の学習障害になることがある。授業を観察させていただく場合、学習者に不安感・恐怖感を与えないことが最低限のマナーである。観察者は、学習者にとって空気存在たるべし。」

7) 大槻和夫 「授業改善に生きる評価」 『月刊国語教育研究』382 日本国語教育学会 2004年2月 P6,P8

「目標を固定的、絶対的にとらえると、その目標に到達させることだけに目が奪われて、学習者自身が主体として学び成長している姿が見えなくなるおそれがある。（中略）授業というのは、生成・発展し続ける過程である。授業が、教師の引いた路線の上を、はずれることなく順序よく進んだとしても、そこに学習者の「学び」が成立し発展していかねば、よい授業とは言えない。授業では、学習者の中に生まれた学びを拾い上げ、評価し、発展の方向を指し示し、他へ広げ、さらなる発展へとせりあげていくことこそが重要なのである。（中略）ある学習者の発言は、他の学習者の賛同、反対、質問を受けて、ある場合は確信を深め、ある場合は独自性を確認し、ある場合は自分の考えが変化・発展する。授業では、直接の目標ではないにせよ、学習者相互の関わり合いを創り出し、発展させることによって、人と人との関わり合いを学ばせることも目標として考えなければならない。特に国語科では、言語コミュニケーションの力を伸ばすことが重要な目的になる。（中略）これまで述べたことをまとめると、「学習者の中で起こっていることを 洞察し、その価値を評価し、それを指導言として生かすことこそ、授業と評価の一体化であり、授業改善に生きる評価である」ということになろうか。」