

授業リフレクションでの問題解決に関する一試論

——国語科教育実習生の場合——

丸山 範高

《論文概要》

本研究では、教育実習生の授業批評のあり方に考察を加え、その課題を明らかにするとともに、授業実践力の向上につながる授業批評のあり方を追究する。教育実習生の授業批評は、そのままでは授業者に授業改善へ向けた内省を迫る批評となり得ていない。教育実習生の授業批評に関する課題は以下の3点に要約できる。

- ・学習者、教師、教材相互の関係に具体的なレベルで言及した批評をすること。
- ・単元全体の学習目標との関わりで個々の学習活動を見極めた批評をすること。
- ・学習者の思考を揺さぶる教師の働きかけに向けた批評をすること。

教育実習生の授業批評に関する課題を克服するためには、教育実習指導教員による内省誘発型の補足的助言が重要な役割を果たす。そこでは、授業における学習促進場面および学習停滞場面を具体化させるとともに、そのような学習状況に至った原因を授業者である教育実習生に内省させるような助言が有効となる。

授業批評は、授業者に当該授業の成果と課題とを具体レベルで内省させ、授業改善の方法を授業者自身に見させるようなものへと高めていくことが望まれる。

I 問題の所在

本研究は、国語科教育実習生の授業批評に関わる課題を明らかにするとともに、その課題解決の方向を考察するものである。

授業過程における学習者の学習の質をいかに高めるか、これが教育実習生の授業に関する重要な課題の一つであると考えられる。教育実習生の授業で学習者は、教師の指示に従って作業や発言をする。しかしながら、主体的・意欲的に思考を深めていこうとする姿勢があまり見られない現実がある。主体的・意欲的な学習活動の重要性は、これまでも国語教育学の立場^(注1)からだけでなく、教育方法学の立場^(注2)等さまざまな指摘されてきたし、現実の授業の大きな課題ともなっている^(注3)。

そこで、学習の質を高める授業を創造できるようにするために、教育実習生の授業批評のあり方を見つめ直してみたい。的確な授業批評は、授業を創るための指針となり、授業実践力の向上につながるからである。

まず始めに、先行研究に基づきつつ、課題の背景について概観する。

拙稿(2004)では、教育実習事前指導におけるアンケート調査の結果分析から、教育実習生の授業

観察の視座に関する課題を明らかにした^(注4)。教育実習生が授業観察を行う場合、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観察に至っていないという課題が明らかになった。この背景には、一般化された指導技術をつなぎ合わせれば授業が成立するという既成概念からの脱却が(理論レベルではなく)実践行為レベルで図られていないという、教育実習生が抱える現状を推察することができる。

また、大学の教職科目を受講する学生の授業批評に関する研究として、生野(2004)がある^(注5)。この研究では、学生の、授業を「見る目」が模擬授業の批評を通して育成されたことが実証され、その意義は大きい。しかしながら、授業実践力の向上という課題解決に向けた授業批評を考える場合、授業を「見る目」の育成が授業を受ける学習者の学習とどう結びつくかに関する具体的な考察が求められよう。後藤(1996)^(注6)や山元(2002)^(注7)で指摘されているように、学習者の学びの内容とその成立要因とを批評対象とすることが課題として残る。

学習者の学習の質を問題としながら授業批評に取り組む場合、国語科教育実習生はどのような課題を抱えているか、その実態を明らかにするとともに、その課題解決に向けた考察を展開する。

Noritaka MARUYAMA :

A New Trial of the Self Solution Method Based on Follow-up Counsels about the Class Reflection
——On the Case of the Students in Teacher Training——

II 研究の目的と方法

本研究は、教育実習生の授業批評のあり方に考察を加え、その課題を明らかにすることで、授業創りに生かすことのできるような授業批評のあり方を追究することを目的とする。ここでは、教育実習生が提出した授業批評レポートを分析対象とすることで、研究目的の実現を図る。

学習者の学習の質を焦点とした授業批評を行う場合、学習者の学習の実態を観察・推論し、その結果を教師の指導技術と関連させつつ、反省的思考によって進めていくことが有効であると考えられる。教師の指導技術と学習との関連を考察の対象とするのは、授業における学習者の学習が特殊な状況のもとに組織されたものだからである。つまり、授業という、ある種特殊な状況における学習者の学習は、教師の指導技術によって引き出される必然性を持つものである。また、反省的思考に基づく批評が必要なのは、どの授業にも普遍的に有効な指導技術なるものの存在が確定できないからである。つまり、授業における学習の質は、授業を構成する多種多様な状況によって異なり、同じ指導技術をもって学習者に臨んでも常に一定の普遍的な教育効果が得られるとは限らないのである。したがって、授業を構成する具体的な状況を見極めながらの反省的思考が必要不可欠となる。なお、学習者の学習と教師の指導技術との関連性は、田近(1997)によって、その重要性が指摘されており(注8)、また、反省的思考に基づく授業批評は、佐藤(1997)による「活動過程における省察を遂行する反省的实践」として、その意義が実証されている(注9)。本研究は、これらの考え方を授業批評の方法論へ応用したものとして位置付けられる。

広島大学附属中・高等学校では、広島大学の学生を対象として、事前実習を含めたさまざまな種類の教育実習を実施している。本研究で考察の対象とするのは、年2回(6月・10月)2週間ずつ実施している本実習の一つである。その概要は以下の通りである。

【実習時期】

平成16(2004)年10月6日～21日

【担当学生】

広島大学文学部および教育学部の学生計4名

【実習の概要】

教育本実習の内容を明らかにするために、広島大学で定められている実習の評価規準を示しておく(注10)。

「準備と教材研究」……授業を行うにあたりどれ

だけの準備を行ったか、つまり教材研究の内容や指導案の質が評価の対象となる。

「指導の技術と能力」……実際に授業を行っている場面における指導態度や指導技術を対象として評価される。また、総合的な指導能力も問われる。

「観察と批評」……指導教員や他の教生の授業のみならず、生徒を観察する態度や能力さらに批評会や観察録を基に、的確な批評力が評価される。

「勤務と参加」……出勤状況が問われる。当然であるが、毎日出席しなければならない。遅刻や早退、無断で勤務場所を離れるなどは論外である。

「実習態度」……総合的な実習態度として、あらゆる場面における行動や言葉遣い、さらに服装、態度、時間の使い方などが対象となる。

「生徒指導」……生徒指導にかかわるあらゆる活動における指導や観察の態度、さらにその内容が評価される。

国語科の教育実習は、指導案の検討(実践前指導)、授業の実践、授業批評会(実践後指導)といったサイクルで展開される。

【考察対象とした授業の実際】

*対象学年……高校2年

*対象教材

中島敦『山月記』(文部科学省検定済教科書第一学習社『高等学校現代文』所収)

*単元全体の学習目標(教育実習生が設定)

- 1 主人公の性格・心理を読み取り、人間の存在・生について考えさせる。
- 2 虚構による真実の表現などの表現技巧をとらえさせ、小説の読み味わい方を深める。
- 3 作品の主題を読み取り、作者の問題意識を追求する。

*学習段階ごとの学習目標(教育実習生が設定)

- 第1次 1 人間の生について考えていくことを認識させる。
- 2 自分と比較させて李徴との性格

の違いを理解させる。

第2次 1 李徴の心の葛藤を理解し、人間へのこだわりを読み取らせる。

第3次 1 臆病な自尊心と尊大な羞恥心を理解させる。

2 人間として生きることの辛さを認識させる。

*教材観（教育実習生が設定）

学習者は、これまで何度か生について考える機会があっただろう。しかしそれは、「命を大切に」「生きているだけで素晴らしい」といった、前向きでプラスにとらえられる生ではなかっただろうか。本教材は、そんな彼らに「人間存在の不条理性」「生きもののさだめ」という、いわば生のマイナス面をつきつけ、衝撃を与えるだろう。主人公の心情を理解し共有することで、人間存在の新しい理解を深めさせたい。

*教材の概要

若くして官吏となった秀才の李徴は、自らの才能を自負して職を退き、詩人として名を成そうとしたが、生活に窮して復職する。しかし、かつての同輩の下にいる屈辱に耐えかね、発狂して失踪する。後に旧友の袁彦は旅の途中で、虎に化けた李徴と再会し、その身の上を聞かされる。自らの詩作を語り伝え、残された妻子への配慮を依頼した後、李徴は姿を消した。

筆者は、授業担当者を除く3名の教育実習生に、教育実習生による『山月記』の授業を観察させた後、次の内容の授業批評レポートを1時間の授業につき1枚ずつ提出してもらった。

●観察した授業について、

① 生徒の学習が促された授業場面を具体化するとともに、その要因を考察する。

② 生徒の学習が停滞した授業場面を具体化するとともに、その要因を考察する。

このレポートでは、学習者の学習の成立を意識させた授業批評を試みさせている。これは、授業という1社会現象の中から教師の指導技術だけを断片的表層的に取り出した授業批評をさせなくなかったからである。教師の指導技術と学習者の学習とのつながりを意識させ、教師の指導のもとで学習者が学習目標の達成に向けてどう活動・思考したかという授業の内実を見極めさせようという意図がある。

そこで、学生が提出した授業批評レポートの記述をもとに、教育実習生の授業批評の傾向と課題を明らかにするとともに、授業実践力向上に資するリフレクションのあり方を考察する。

III 教育実習生の授業批評の傾向

授業者を除く3名の学生が提出した授業批評レポートは、学習者の思考賦活に関する批評・教師の身体動作に関わる批評・教材の力に関わる批評の3つの観点に分類できた。

【学習者の思考賦活に関する批評】

批評A 導入の質問（もし生まれ変わるとしたら、また人間になりたいですか？）を投げかけた場面。「突然、なぜそんなことを聞くのか？」という驚きがあったようだが、逆にそのことによって授業にひきつけられたのではないだろうか。隣の席の生徒と、「うーん…やっぱ人間よなあ」と話している姿も見られた。教材にひきこむための導入としてはよい導入だったのではないか。

批評B 発問1（自分と李徴を比べて、李徴がどんな性格だといえそうですか？）のあとの説明。あまり活発に意見が出なかったことと、「自尊心が強い」というキーワードが出てこなかったこともあったが、教師が説明しすぎている感じをうけた。そのため、あてられていない生徒など、まわりの生徒たちの集中力がおちていっているようだったのが残念である。

批評C（虎に変身した李徴が旧友と再会した場面での発問）「"おれ"って誰だろう？」の生徒の答えに対して、さらに追加で質問をした場面。「"おれ"って誰だろう？」という質問に対し指名した生徒は「李徴」と答えた。その答えを「そうそう。」と認めた上で「確かに李徴だけけど…。それまでの李徴は"おれ"って呼んでいた？」とつけ加えることで自然に答えを導いていた。生徒の答えをつぶしてしまうことなく、考えさせ、自然に授業の流れを作っていたのではないだろうか。

批評D（虎に変身した李徴が自分の心を振り返る場面での発問）「古い宮殿の礎がしだいに土砂に埋没するように。」の意味を問うときに「これは比喩ですが」とつけ足した場面。指導案には「この意味はどういうことでしょうか？」とたずねるだけになっているが、実際の授業のときは「これは比喩ですが」という言葉がつけ加えられていた。この言葉がなくても比喩であることはわかったかもしれない。しかし、つけ加えること

で「具体的に書いてある部分を考えればよ
いのだ」ということが伝わり、考えやす
くなったのではないだろうか。

批評E フローチャートが具体的かつ段階的であ
ったため、生徒も考えやすそうだった。

批評F フローチャートを配付した場面。自分の
こととして置き換えられるところ、占
いのような要素を含むものなので楽しんでや
っていたようだった。眠りかけていた生徒に
は目覚ましの効果もあったようだ。授業に
変化をつけるよいアイデアだと思った。

批評G 初発の感想を言う場面で、「共感できる
人も多かったのではないのでしょうか。では
共感できるのはなぜ？」という「共感」と
いうことをやや押しつけ気味な発言があ
った。生徒は黙って聞いていたが、「え？共
感できないのになんで決めつけるの？」と
思っていた生徒もいると思う。読みを押し
つけられると生徒は戸惑うので、せめて生
徒の中から何らかの形で「共感できた」と
いう意見を取り出した上で全体に還元する
とよいと思う。

批評H 今回の授業で丁寧な内容理解ができたの
で、それをふまえて、次の展開につなげる
際に非常にスムーズにつながると思う。

批評I 難解な語句の説明がやや足早で、生徒が
ついて行きづらそうだった。せっかくボキャ
ブラリーを増やすチャンスなので、じっく
りしてもよかったと思う。

【教師の身体動作に関わる批評】

批評J 音読の時、どこから読めばいいのか分
からない生徒に小声でそっと教えてあげて
いた。皆の前で恥ずかしい思いをせずに済
むようにとの配慮だと思う。細やかな気遣
いがあった。授業の節目節目で、その
都度質問はないか生徒にたずねており、
ここでも細やかな気遣いがあった。生徒へ
の気遣い（思いやり）が伝われば、それ
だけ生徒もしっかりこちらの話を聞いてく
れ、結局は学習を促すことができる。

批評K 生徒が答えると必ず、「そうですね」と
言ったり、わからなかったらすぐにヒント
を出したりと、生徒への心遣いが行き届
いていると感じた。

批評L 生徒がわからなかった時に、ヒントを言
っていたが、そのヒントがその生徒だけに言
っている感じがした。指名した生徒の状況は
その他の生徒にも起こっていると考えて、

全体に呼びかけるということをもう少し意
識してもいいのではないのでしょうか。

批評M 山月記の内容が興味深いためだけでなく、
授業者の進行のテンポが良かったため、生
徒が学習に集中できていた気がする。

批評N 声が小さく、やや早口で聞きとりにくか
った。全員に聞こえなければ学習は停滞し
てしまう。大きな声で、ゆっくりと話すよ
いと思う。それと、顔を上げて、全体を見
渡しながら話すのもよいと思う。

批評O 落ちつきすぎていて、声が張れていなか
った。声の調子に強弱をつけた方がよいの
ではないだろうか。あまりに安らかな空間だ
ったため、居眠りをしている生徒がちらほ
らいた。

批評P 板書がわかりやすく、少し聞き逃しても
取り残されることがなかった。

批評Q 板書が構造化されていたところ。と
ても分かりやすいと思った。ただ一点、生
徒も答えたように、「おれ」は「虎としての
自分」なのだから、「おれ」のところを「お
れ（虎）」などというように板書した方が
よいと思う。それと、最後の一行で「感じ
、嘆いている」とあるが、「感じ」では漠
然としているので「実感し」としてはど
うだろうか。

批評R 黒板のほうを向いたまま説明した場面。
発問に対する生徒の答えがポイントとな
っており、それを板書する場面。説明など
音声を発しながら板書をする時沈黙の時
間がへり、授業に集中させるには効果
が高いと思う。しかし、その説明をす
べて板書しながら黒板のほうをむいた
まましゃべっては、聞こえづらいし、
どこを強調しているのかわかりにく
くなってしまわないだろうか。強調
したい部分は生徒のほうを向いて話
したほうが声を聞こえるし、「伝え
たい部分だ」という気持ちも伝わる
のではないか。

批評S 発問と指名をリズムカルに行
った場面。生徒はいつ教師が発問する
のか、そして自分が当てられるのか、
といったことを気にしてか、集中して
聞いていたように思う。発問を視覚化
しないということは、生徒の集中力
（注意力）を高めるというメリット
があるんだなあと思った。

批評T 一人を指名して、その生徒の
答えを拾うという授業構成だったよ
うに思う。その際、

生徒の発言を拾ったら、もう少し大きな声で全体に投げかけるとか、質問を聞き返されたりした時も、もう一度ハッキリと全体に問いかけてあげた方がよかったと思う。特に授業後半は、起きてられない生徒も何人かいたので、淡々とした進行の中にも、メリハリをつけてあげると、もっと活気のある授業になったのではないだろうか。

批評U 全体を通して、とても落ち着いていて、生徒も浮き足立つことなく授業を受けていた。本当にものすごい落ち着きぶりだった。

【教材の力に関わる批評】

批評V 黙読をさせた場面。初読は音読をする場合が多い。しかし、本教材では文章の長さとかかなり独特の世界観に浸るためには黙読がよかったのではないか。黙読させると退屈してしまう生徒もいる場合があるが、今回は「この話知っとるわ」といいながら、ほとんどの生徒が読み進めていた。初読の方法は場合によって、ちがう方法を選択しなければならない。

批評W 教材の力を生かしているところ。『山月記』はそれ自体に力があるので、作品を理解させてやるのが一番生徒の望みに叶ったことであると思うし、一番面白いと思う。作品に適した学ばせ方（授業の進め方）だと思ふ。

次に、教育実習生による授業批評レポートの記述内容に見られる傾向を分析し、教育実習生が抱える授業批評に関わる課題を明らかにする。以下にまとめた傾向は、本研究で対象とした『山月記』の授業に限らず、他の教育実習生の授業に対してもあてはまるものである。

● 学習者・教師・教材相互の関わりに具体的なレベルで言及した批評の重要性

批評E, 批評H, 批評I, 批評J, 批評K, 批評L, 批評M, 批評N, 批評O, 批評P, 批評Q, 批評R, 批評S, 批評T, 批評U, 批評V, 批評Wなどに見られる抽象的・概括的な批評に関する課題である。たとえば、「授業者の進行のテンポが良かった」など、当該授業における学習者の動向・教材・教師の働きかけ相互の具体的な関わりのあるところが示されていない、概括的・抽象的なレベルでの、いわゆるおざなりの肯定批評がこれに該当する。指導技術は、普遍的なものではあり得ない。学習者、教材、教師といった授業を構成する要因が少しでも変われば、それに応じて異なった指導技術を構想する

必要が生まれてくる。したがって、概括的・抽象的なレベルでの批評は授業実践力の向上につながらない。ある指導技術がどんな具体状況のもとで、具体的にどのような効果があったか否かをつぶさに検討してこそ、授業批評に意義が見出される。

その点、批評C, 批評Dに見られる批評は、教材との具体的な関わりのもとで、学習者による問題解決の補助となる教師の具体的な働きかけに言及されている点で一定の効果を見せている。

● 単元の学習目標との関わりで個々の学習活動を見極めた批評の重要性

批評A, 批評E, 批評Fに見られるように、学習が活性化していると解釈できる場面の批評であっても、課題が存在する。その場面での学習が当該単元で達成しようとしている学習目標の実現とどう結びついているかの判断に基づいた批評となっていない場合があるからである。学習目標・単元の内容（教材）との関わりにおいて、現象を解釈するスタンスを確立しないと、学習というものを一過性の断片的なものにとどめてしまうおそれがある。

たとえば、批評Aにあるように、授業者である教育実習生の問いかけ（＝もし生まれ変わるとしたら、また人間になりたいですか？）は、学習者の意識を引きつける働きかけであり、「教材にひきこむための導入としてはよい導入だったのではないか。」という批評はもっともなものである。しかしながら、授業は学習目標に向かって教材を活用しながら進行するものである。したがって、この問いかけが授業者の設定した目標（＝人間の存在・生について考えさせる。）と『山月記』という教材とどう結びついたものとなっているかの視点で、授業現象を批評する必要がある。

● 学習者の思考を揺さぶる教師の働きかけに向けた批評の重要性

教育実習生の授業に限らず、筆者自身の授業、さらには研究大会での公開授業等でもよく見られる現象であるが、教師の意図が全面に出過ぎてしまうと学習が停滞してしまう。これは、誘導的な発問によって導き出された生徒の反応をシステマチックにつなぎあわせて展開される、あたかも教師の意図に沿って学習者が操作されているような授業や、発問に対して教師の意図する反応が返ってこないときなどに起こりがちな、教師の一方的な説明中心の授業などに見られる現象である。教育実習生の批評Bや批評Tに指摘されている通りである。ただ、問題解決にあたっては、教育実習生の批評Tにあるような、「生徒の発言を拾ったら、もう少し大きな声で全体に投げかけるとか、質問を聞き返されたりした時も、

もう一度ハッキリと全体に問いかけてあげた方がよかった」という方法だけでは、不十分である。もちろん、教師の発話が学習者全体に行き渡ることが必要不可欠であるが、その発話が学習者全体の思考活動を喚起するものとなっていなければ、その効果は半減してしまう。思考の賦活に導く教師の働きかけが求められるゆえんである。

そこで、学習の停滞を克服していくためには、自明のことと考えている事柄の根拠を問うたり、矛盾点を指摘したりしながら、学習者の思考を揺さぶり葛藤を引き起こさせるような教師の働きかけが求められる。

その点で、批評Gは的を射た批評となっている。批評Gでは、「共感できた」という意見の取り上げ方まで具体的に言及されていない点に課題が残るものの、「読みを押しつけられると生徒は戸惑うので、せめて生徒の中から何らかの形で「共感できた」という意見を取り出した上で全体に還元するとよいと思う」という批評によって、授業者は授業改善の具体的な手だてを見出すことができるであろう。

IV 考察——教育実習生の授業リフレクションのあり方——

授業実践後に行われる批評会は、授業者である教育実習生の説明と授業を参観した教育実習生の授業批評とにより展開される。この批評会がなかなか活性化しない現実がある。一人の教育実習生の発言に関連して、内容を深めていくような発言の連鎖があまり生まれず、対話が深まらないばかりか連続さえしないのである。とくに教育実習後半になると、その傾向が著しくなる。このような批評会を繰り返しても、授業者に自らの授業実践に対する内省を促し問題解決の方向を探らせる契機とはなり得ないのではないか。筆者は、この原因を、教育実習生の授業批評に先のⅢで分析したようないくつかの課題が残されているからだと推察している。

したがって、そのような状況の中で、批評会を活性化させ、教育実習生の授業実践力向上に資するような批評会を組織するためには、教育実習生の授業批評を補足する指導教員の助言が重要な役割を果たす。指導教員には、授業者に授業実践を内省させ、問題の自己解決を促す助言が求められる。そこでは、学習者の学習促進場面および学習停滞場面を具体化させるとともに、そのような学習状況に至った原因の内省を促す必要がある。助言の内容としては、以下のようなものが想定される。

* 抽象的・概括的な批評をする場合は、対象とな

る学習場面における学習者の様子と教師の働きかけと教材との関係を具体化させる。(その学習現象は、教師のどんな働きかけのもとで生み出されたものか。また、教材をどのように取り扱ったために生み出されたのか。)

* 授業における断片的な現象に終始した批評をする場合は、単元全体の学習目標との相互関係のもとで一つ一つの現象をとらえさせる。(この授業のこの学習場面は、単元全体の学習目標の実現にどうつながっていくか。)

* 教師の指導技術にのみ限定した批評をする場合は、その指導技術が現前の学習の実態とどう関連するのかを意識化させる。(教師の指導技術が不十分だったのは、学習者にどのような指導を行い、教材をどのように取り扱ったからなのか。また、それは学習者のどのような行動として顕在化しているのか。)

以下、教育実習生の授業批評を取り上げ、具体的な助言のあり方を示す。

例えば、ただ単に「板書がわかりやすい」という抽象的・概括的な批評が出た場合は、「学習者のどのような振る舞いからそう判断したのか」、「板書のどんな点がわかりやすいのか」などを具体化させるのである。

また、『山月記』冒頭でフローチャートを使った学習場面があった。この学習のねらい(李徴と同じ状況に置かれたら自分はどうか、同化体験を促す)は明確であり、学習者たちは、教材に自己を同化させながら学習に取り組んでいた。したがって授業批評は肯定的なものとなりがちである。しかしながら、単元全体の学習目標との相互関係のもとで一つ一つの現象が成立していたかどうか。そのフローチャートを使った同化体験が、『山月記』という教材の読み進めにどうつながり、かつ、単元全体の学習目標への到達にどう結びつくかを学習者は自覚しながら学習を進めていたか。学習者が真剣に考えているから適切な学習が行われていると現象面からだけで判断するのではなく、単元全体の学習目標との関わりで授業を構成する個々の現象を見極めることが重要である。

さらに、『山月記』冒頭の場面で李徴の性格を考えさせる場面があった。ここで授業者の教育実習生は「李徴はどんな性格か」と発問したが、学習者は本文表現を抜き出すだけに終始し、問いに対する答えが深まらなかった。したがって、この授業批判は、「あまり活発に意見が出なかった(中略)教師が説明しすぎている感じをうけた。(中略)まわりの生徒たちの集中力がおちていっているようだった」と

否定的なものとなる。しかし、ここでの問題の原因は、「教師が説明しすぎている」という指導技術にあるのだろうか。学習者の発言が出なかった原因は、教師の発問の仕方にあったのではないだろうか。ここで、学習の実態と指導技術との関連を内省させるべく、発問の質を検討してみる。ここでの発問は、考える意欲を誘発する発問、つまり葛藤を生み出し思考を揺さぶる発問となっていたかどうか。そうやってはいなかったとすれば、例えば、発問の仕方を変え、「李徴はなぜ発狂したか」と問う。李徴の性格を問うた場合は、教科書の語句を抜き出すだけで事足りりとしてしまう学習者もいるであろう。ところが、「発狂」という現象の異常性をイメージ豊かに理解させた後に「李徴はなぜ発狂したか」と「発狂」の原因を問われた学習者は、「発狂」という現象が、ある意味異常な現象であるがゆえに、そこに至る複雑な要因を興味深く推察しながら李徴の性格を捉えることができるようになると推察する。そして「詩業に絶望したこと」「自尊心が傷つけられたこと」がなぜ「発狂」につながるかと、さらに李徴という人間の本質に関わる発問を展開していくことで、学習者の思考を賦活させつつ李徴の性格を明らかにすることができるであろう。

教育実習生の授業批評は、俯瞰的・具体的なものとはなり得ず、断片的概括的なものにとどまる傾向がある。したがって、授業批評に基づいた授業改善を志向していくためには、教育実習指導教員による内省誘発型の補足的助言が必要不可欠となる。授業批評は、授業者に当該授業の成果と課題とを具体レベルで内省させ、授業改善の方法を授業者自身に発見させるようなものへと高めていくことが望まれる。

(注1) 浜本純逸『「授業」から『学習指導』へ』(全国大学国語教育学会編『国語教育学の建設1 国語科教師教育の課題』明治図書1997年11月 p101, p102)

「現代の授業観は、教師が教育内容を学習者に教えるという考え方から、子どもが主体となって学習活動を行い教師はそれを支援するという考え方へと、しだいに移りつつある。(中略)これまでの授業研究は「みんなに共通の内容を効率よく教える」ことを目指して「すぐれた授業」を生み出す法則性と技術が探求されたが、これからの学習指導の研究は、(中略)子ども一人ひとりの学びの成立をめざしてなされなければならない。」

(注2) 吉本均『授業観の変革—まなざしと語りと問いかけを』明治図書1992年5月 p166
「われわれの教育においても、教えるべき教科内容(見えないもの)は、ますます高度化し、複雑化してくる。それを、いかにして子どもたちが意欲的に選びとり、「見えるもの」として能動的に学びとっていくか、教師は徹底して働きかけ、呼びかけなくてはならない。これに応えて、子どもたちは徹底して能動的に学びとらなくてはならないのである。(中略)これが、わが国戦後の授業観の発展史が教えてくれていることであり、二十一世紀教育への「知のあり方」なのだといえる。」

(注3) 現行の学習指導要領の基盤となっている中央教育審議会第一次答申(平成8年7月)には、これからの学校教育の目指す方向として「[生きる力]の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。」とある。

(注4) 拙稿「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」(『広島大学附属中・高等学校研究紀要』第50号 2004年3月 pp.1-9)

(注5) 生野金三『「授業を見る目」の育成の試み—国語科の模擬授業を通して—』(『読書科学』第48巻第1号 日本読書学会 2004年4月 pp.11-19)

この論稿では、模擬授業を通して、授業の設計や実践に関わる視座を獲得するとともに、教える立場と学ぶ立場の両者の視点で授業を観察できるようになったことが、「授業を見る目」の育ちとして報告されている。

(注6) 後藤恒允『「授業実践の研究・報告」の記述のあり方について』(『読書科学』第40巻第4号 日本読書学会 1996年12月 p 126)

「それ(大事な視点)は、その実践によって学習者がどのように変容したかということである。(中略)必要なことは、その授業のどこにつまずきがあり、どのようにそれを克服していくかについての、教師集団内のより客観的で適切な批判・検討なのであって、これなくしては、実践記録の分析をもとにした授業の改善は期待できないのである。」

(注7) 山元悦子「これからの授業研究のあり方を求めて」(全国大学国語教育学会編『国語教育学の建設2 実験授業による授業改革への提案』明治図書 2002年7月 p68) 「授業研究とは、(中略)一人一人の児童・生徒にどういう学びが成立していったのかを一人一人に即して観察することでありたい。(中略)これからの授業研究は、一人一人の児童・生徒に寄り添いながら、彼らの表情や書いたもの、発言内容、つぶやきなどの観察を通して、何を学んだのかを洞察していくことが求められるのではないだろうか。これが、授業でどういう学びが成立したのかを捉える、これからの授業研究であると考えている。」

(注8) 田近洵一『国語教育の方法—ことばの「学び」の成立』国土社 1997年7月p177, p179,p180

「教師の指導方法・指導技術は、児童・生徒の学習能力・学習内容と無縁ではないのである。したがって、教師の側の方法・技術は、さしあたっての指導の効率の面からだけではなく、児童・生徒の学習能力の発達と主体的な行為の保障という観点からも検討されなければならない。(中略)個々の技術は、それだけではなく、どう構造的に把握するかということが問題である。(中略)個々ばらばらの技術を場あたりのにすべて伝達しようとしても学習効果はあがらない。そればかりでなく、行為自体の

成立から主体をスポイルすることになりかねない。そのようなやり方が一般に技術主義とよばれるものとなる。(中略)指導の方法・技術を構造化することは、もちろん指導とそれによって引き起こされる学習とを構造化するということである。」

(注9) 佐藤学「対話的な授業の構成と教師教育の課題」(全国大学国語教育学会編『国語教育学の建設1 国語科教師教育の課題』明治図書 1997年11月 p67)

「近年の教師教育の研究は、伝統的な専門家概念である「技術的熟達者」に対抗して「反省的实践家」と呼ばれる専門家像を提起し、教師教育の改革と授業の改革の新しい可能性を開拓しつつある。(中略)科学的技術の合理的適用を实践と見なす「技術的実践」に対抗して、対象(状況)と対話し他者と対話し自己と対話しながら「活動過程における省察」を遂行する「反省的实践」が、専門家の新しい実践の特徴として性格づけられたのである。「技術的実践」が、科学的な原理や技術に基礎をおくのに対して、「反省的实践」は、実践者の省察と熟考による見識に基礎をおく実践なのである。」

(注10) 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『中・高等学校教育実習の手引き』平成16年版 p18