

教育実習における授業技術の習得 — 「発問」を事例として —

橋本啓紀

(2001年9月28日受理)

A Fieldwork Study on The Development of Teaching Perspectives of Teacher Trainees:
A Case of The Teacher Question

Hiroki HASHIMOTO

The purpose of this paper is to describe and analyze the development of teaching perspectives of teacher trainees, shedding light on their interpretation of teacher question. The surveys were conducted four times in two-week teaching practicums held in a secondary school. During these periods, descriptive data was collected employing an ethnographic approach, including participant observation and interviews.

As a result, it is found that the trainees develop their teaching perspectives in the interaction with their supervisors or other trainees (e.g. in conferences after their classes), and that they come to organize their ways of questioning as follows;

- 1) to regard students as people teachers inspire to think in the class.
- 2) to think over the contents of questioning on the basis of the plan of the class.
- 3) to investigate the main point of the class.

Key Words: Teaching Practicum, Teaching Perspective, Teacher Trainee

キーワード: 教育実習、授業技術、発問、教育実習生

1. はじめに

本研究の目的は、「発問」という授業技術を事例として、教育実習における授業技術の習得過程を明らかにすることにある。

教育実習については、様々な角度から数多くの実証研究がなされてきた。しかし、そのほとんどがインプット=アウトプット分析に終始しており、スルーブットの部分、すなわち、実習の過程そのものが十分に明らかになっているとは言い難い。

先行研究の多くは実習の前後に学生への意識調査を実施し、数量的な分析を加えている。しかし、そこでの調査項目そのものが、実習の具体的状況に即したものであるというよりも、「形成されるであろう教職意識」や「達成すべき目標」「習得するであろう教授スキル」を前提としたものだった。したがって、どのような指導がなされ、実習生が何を体験し、どのような実践的能力を身につけているのかという問題、すなわち、実習

の過程そのものを実習現場の実態に基づいて解明する課題は残されている。

教育実習の過程を解明することは、教職の専門的技術の内実を解明することにもつながる。例えば、授業を行う際には、様々な知識や技術を必要とする。その内実と習得過程を明らかにすることは、教職の専門性を考察する上で重要なことであるといえる。近年、そのような視角から教職の実践的知識の内実とその形成過程を実証的に解明しようとする研究が増えつつある(秋田、1992)。

そこで、本稿では、授業実践に関わる知識・技術の習得の様相を、中等教育段階の教育実習生を対象としたフィールドワークをもとにして事例的に考察することを試みた。その際、「発問」と呼ばれる授業技術に着目した。その理由は、「発問」に関しては、教授学・授業研究の分野で「タクト」論に付随してその在り方が論じられる一方で、その習得過程が実証的に分析されることは少なかったからである。

分析の基礎となるデータは、4年来継続している教育実習のフィールドワークによって得られたものである。詳細は後述するが、広島大学の附属学校の協力を得て、2週間の教育実習に観察者として参加し、実習活動を観察した。

学校現場でのフィールドワークには、調査の制約が少なくない。本研究でも、録音の不許可などもあり、正確なデータの記録が終始一貫して可能であったわけではない。しかし、できうるかぎり忠実にフィールドノート(観察録)に記録した。

以下、本稿では、まず実施したフィールドワークの概要と分析枠組みを検討し(2節)、その調査結果を記述する(3節)。さらに、その結果をふまえて「発問」技術の習得過程について考察を行う(4節)。

2. 調査の計画と実施

2. 1. 調査対象とした教育実習の概要

1998年10月、1999年6月、2000年6月、2001年6月の4回にわたり、延べ8週間、広島大学附属福山中・高等学校(以下、附属福山と略記)における「教育実習Ⅲ」を調査対象として、参与観察・インタビュー調査を実施した。「教育実習Ⅲ」の特徴と、実施した調査の概要は次の通りである。

広島大学では、「教育実習Ⅲ」は、事前実習である「教育実習Ⅰ」「教育実習Ⅱ」から1単位を取得した後に履修する、いわゆる本実習として開講されている。事前実習では、大学での講義・附属小学校・社会教育施設などいくつかのコースが設けられているが、中・高等学校で授業を行うのは、「教育実習Ⅲ」になってからである。事前実習は2年次、3年次で開講されるので、「教育実習Ⅲ」を履修する学生は、学部4年生以上の学生である。また、附属福山では、広島大学の教育学部の学生だけでなく、一般学部の学生も受け入れている。実習の期間は、中等教育段階の実習であるので2週間となっている。

実習活動は実習教科ごとに行われ、実習生たちは2人から10人程度の実習グループに分かれ、このグループを基本単位として実習する。実習教科や実習グループの人数によって例外はあるが、実習生は2週間の間に3、4回の授業を行う。

参与観察とインタビューの主たる対象は、地理歴史科(世界史)と公民科の実習グループであった。その実習生の合計は4回の調査で合計43名にのぼった。

参与観察のスタイルとして、実習活動中、調査者は常に実習生と行動を共にし、できるだけ彼らと立場を同じくすることに努めた。調査者と実習生で大きく異

なる点は、授業を行わなかったということ、さらに、批評会をはじめとする実習活動中の発言を控えたということの二点だけである。

2. 2. 分析枠組み

このようなフィールド調査と分析の中で、以下のよう
に分析の枠組みを設定した。

まず、実習活動について全体的な理解を深めることと、その実習の中で実習生たちがどのような思考様式を習得しているのかを明らかにすることを、主たる分析の足がかりとして設定した。その際、Beckerら(1961)が臨床実習の医学生の思考様式に関する研究で用いた「パースペクティブ」という概念を援用した。

この「パースペクティブ」という概念は、Beckerらに従えば、「共通の問題状況に直面した集団が、その問題をめぐって相互作用をなす中で構成していく思考の様式」と定義される。従来の経験や知識だけでは処理しきれない問題状況に直面した場合、それに対処するための新たな判断の準拠枠が必要となる。「パースペクティブ」は、その際の準拠枠である。集団の成員は問題状況がいかなるものかを解釈し、それをもとに交わした周囲との相互作用を通じて、適切で妥当な振る舞いを理解していく。その問題状況が再帰的に続くと、その理解は成員に共通の準拠枠、すなわち「集団のパースペクティブ」(group perspectives)となり、その集団特有の思考様式となるのだという(Becker et al. 1961, pp.33-37.)。

教育実習生たちも、授業を自ら立案して行わなければならないという「共通の問題状況」に直面し、それを乗り越えるために様々な「相互作用」を交わしていく。故に、このBeckerらの枠組みは、教育実習生を考察の対象とする本研究にも適用できると思われる。さらに、彼らの「パースペクティブ」の形成から、授業立案への主観的な意味づけを分析することで、授業に関する技術・知識の内実と習得過程を明らかにすることができるだろう。

本研究では教育実習生の「パースペクティブ」を明らかにするために、次の三点を観点に据え、フィールドワークを開始した。第一に、実習における相互作用の中でも、主として実地授業・批評会を経験する中で実習生達に何が伝えられているのかに着目した。第二に、彼らとその相互作用の中で見聞きしたことを、どのように解釈しているのかに着目した。そして第三に、彼らが実際にどのような観点から授業を構想・検討しているのかに着目した。つまり、実習生は授業に必要な(必要だとされる)知識・技能をどう解釈し、どのような「パースペクティブ」を構成して、自らの授業を立

案しているのかに着目するのである。

このようにして実習現場で観察された授業技術の中で、特に今回は「発問」についての相互作用、解釈、構想に着目した。その理由は、「発問」が授業技術の中で重要な位置を占めると一般に考えられているからである。例えば、授業の指導案づくりにおいて、「発問づくり」は、「教えたいものを子どもの学びたいものに転化する」重要な段階の一つだと見なされている(三村、1999)。また、佐藤(1990)も、授業技術の基本領域の一つに「発問の指示やし方」を挙げ、調査研究を実施している¹⁾。

以上をふまえて、参与観察・インタビューで得られたデータから、実習中の相互作用における、「発問」に関係する言葉・言い回しの概念・カテゴリーを抽出し、それが実際に適用される条件・状況に着目した²⁾。この際の手続きは、主に Becker らの方法論(1960)に拠ったが、フィールドノート(観察録)の分析については、エマーソンら(1998)からも重要な示唆を得た。本研究は、このようにして「パースペクティブ」の変遷を記述することで、実習生に「発問」技術がどのように習得されていくのかを分析することを試みた。

3. 調査結果

3. 1. 「発問」に関わる相互作用

「発問」に関わる相互作用が最も頻りに観察されたのは、授業に関する批評会の場合であった。批評会では、授業者の実習生が自分の授業についての反省を述べた後、それ以外の実習生が批評を述べ、指導教員が講評を述べる。ここでは、特定の実習グループ(2000年度世界史)における批評会の事例を時系列に沿って引用して、教員が求める「発問」のあり方と、実習生の「発問」に関する発言を対比してみたい。

【事例1】2000年6月7日

■授業者の実習生の発言

「個々の問いのつながりがなく、生徒にとってわかりにくかったと思います。」

「発問の仕方ができていなくて、自分が期待している答が返ってきませんでした。」

「発問が練れていない。(生徒から答が)出てこなかったときのことを考えていなかった。」

■観察者の実習生の発言

「発問で生徒の反応がなかなかなくて、質問の仕方を工夫したらもっとよくなると思います。発問の仕方とか声もよく出て、生徒からの引き出し方とかがうまいと思いました。」

「発問を聞いてて(生徒に)答が浮かばない気がします。ヒントが少ないというか。専門用語を答えさせるならば、もう少しヒントがあってもよかったと思います。」

「最初に『<中世>とはどういう時代か』を中学生に聞いても、答えにくいと思う。」

■指導教員の発言

「生徒の反応がないということやけど、全部答えてもらわないと気が済みませんか。全部答えさせようと思っているのかということやな。わかるか。言いたいのはない、これを考えてくださいということを提示する発問と使い分けないといけないと言うことや。発問し、答えさせる、発問し、考えさせる、発問し、確認する…いろいろあるわけや。」

実習生は授業者も観察者も共に、「発問」をすることについて、「期待している答が返って」くるような「引き出し方」かどうかを、「生徒の反応」がよいかどうかということで、解釈して批評を行っていることがうかがえる。

一方、教員は、すべての「発問」に返答を得ようとすることに疑問を投げかけている。さらに、「発問」には、使い分けるべき種類があり、その意図的な使い分けを提示しており、授業を意図的に展開することへの思考を促しているようである。

【事例2】2000年6月14日

■授業者の実習生の発言

「十字軍のところの発問もまずかった。これで時間が足りなくなってしまった。」

■観察者の実習生の発言

「授業自体はわかりやすかったが、展開の中で意味がない発問があったように思う。」

「十字軍を丁寧に扱っていたけど、その影響というのがちょこっと出たけど、東西交流を中心にやりたかったんだろうけど、十字軍の内容に偏っていた。(十字軍の内容で) 削ってもいいんじゃないかという発問があったと思う。説明ですまして時間をかせいだりというのも一つの手だと思う。」

【事例3】2000年6月15日

■授業者の実習生の発言

「発問と発問をつなげる言葉がすごい下手で、無理矢理つなげてしまったところが多かった。発問と発問の間の言葉が難しい。」

■観察者の実習生の発言

「『～は何ですか?』、『～はどうですか?』の発問をす

る必要はないのでは？。全体として発問が多くて、整理しきれていない気がする。」

■指導教員の発言

「発問全てを生徒に答えさせるのかどうかを、きちんと区別しておくことが大事。何のための発問か。(授業のなかで) 大きな問いなのか、そうでないのか。」

【事例2, 3】と【事例1】と比較すると、実習活動を重ねるにつれ、実習生の「発問」に関する批評・検討の観点が変化していることがうかがえる。観察者の実習生の言葉からは、授業の「展開の中」での意味、「中心にやりたかった」こととの関連という形で、その変化が具体的に述べられている。授業者の立場では、問いのつなげ方という点で、授業展開からの反省が述べられている。

このように、実習生は、単に問いを投げかけるだけでは不十分であることを感じ、授業展開の中で「発問」に関して何らかの「整理」を行う必要を自覚し始めていることがうかがえる。その「整理」の観点としては、授業の主題となる知識は何かということが意識されつつあるようである。

教員もこのような変化を評価し、「大きな問い」という比喻を用いて、授業展開と発問内容の関係を考慮するように促しているようである。

【事例4】2000年6月16日

■観察者の実習生の発言

「政治の仕組みで誰が参政権を持っているのかわかりやすかった。でも改革の説明が少ない。たとえば、部族改革の説明が中途半端でわかりづらい。時間が厳しいのもあるけど、そこの途中で考えさせるような発問があっても良いんじゃないかな。」

「発問が考えさせるものになっているのが良かった。特に、指導案3枚目はじめの『無産市民の活躍はポリス社会にどのような変化をもたらしただろうか』というのがよいと思います。授業の最初で取り上げた重装歩兵の活躍と総合させて考えられる問いで、とても良いと思います。」

■指導教員の発言

(発問で考えさせるという批評について)

「発問では、実際に問いかけて答えてもらうためのものと、思考を促すための方向付けの発問を区別しておくことですね。…(そのための) 問題は、(生徒が) 考える手だて、足がかりになるものがあるわけです。そこらあたりが自分たちの中で整理できているのかなという気がする。」

さらに、実習生の観点的変化として、授業の中で生徒の思考を促すという点に着目していることが観察された。「発問」をすることによって、授業の内容を「総合して」思考するように生徒を導くということが重要視されていると考えられる。

教員はこれに対して、思考を促すためには「考える手だて、足がかりになるもの」が必要であり、生徒の「方向づけ」を行う「発問」も必要であることを助言している。

【事例1】において実習生たちは生徒を「発問」で答を引き出す対象としての生徒と見なしていた。しかし、【事例4】では「思考を促す」対象としての生徒という考え方が観察されている。実習生の「発問」技術の習得には、この生徒観の変化が関係していると推測される。

以上の観察結果をまとめれば、実習活動の中では、「授業の展開」と「生徒」という二つの点を中心に、「発問」に関しての相互作用が交わされているようである。この二点が、彼らの「発問」技術の習得に関係していると言えるだろう。

3. 2. 実習生の「発問」に関する解釈の変化

次に、先に事例を引用した実習グループの実習生が、インタビューの中で「発問」をどう語るのかに着目して、事例を引用し、その解釈の変化をより詳細に追ってみたい。以下のインタビューは、いずれも実習の終わりの時期に行ったものである。実習期間を振り返ってもらい、質問(■)の答(□)を得た。

■「発問」のイメージは変化しましたか？

□だいぶちがいますねえ。発問ってというのは、最初に僕は、[1]とりあえず言ったら返ってくるとか…そういうイメージやったんですよ。だけど、何かその、最初に先生に言われたのは、発問は何のためにあるかというのと、その、[2]探求することの方向付けって言って、それで、ああとか思って。それでまあ、発問ってというのは、本当に大事なところだけでも良いのかなあと。…で、やっているうちに、「なぜ」っていう問いってというのは、ただ「なぜ」って問うだけじゃちがうなって。そこら辺がまだ難しいんですけど、[3]前に(答えるための)条件がなかったら、「なぜ」って問えないですよ。

■「発問」で何をするのが話題になりますが、それについてどう考えるようになりましたか？

□たとえば、ただ語句を答えさせる発問はあまり必要ないんじゃないかなって感じで。[4]やっぱ、もつと考えさせる発問、どうなって行くんだろうかとか…。

…おそらく、¹⁵関係する背景とか、もっと具体的なことをいっぱい見させておいて、その共通的な部分から、こう、生徒が自分でこうじゃないかなあって出すのが、考えることだと思います。

■「発問」のイメージは変化しましたか？

□はじめは何を聞いたらいいかわからなかったんですよ。で、¹⁶ものを答えさせるのが多かったと思うんですね。「なぜ」とか書いているんですけど、意識した「なぜ」じゃなかったんですよ。…先生が確か言ったと思うんですけど、¹⁷子どもの思考の手助けにならないといけない、と言われてたと思うんですけど、全然、そういったのを意識していなかったもので…、どのような王国がゲルマン人によってたてられたか、とか、¹⁸事実を持ち出してくるような質問の方が多かった気がします。

■そこからどんな風が変わった？

□本当に、¹⁹子ども達の思考回路の中で、どっかで発問ができれば良いな…と思うくらいで実際、授業の中では全然現れていないと思うんですけど、発問が総合化されるっていうか…、²⁰発問のつながりを考え始めましたね。やっぱり、単発的なもんじゃなくて、これとこれとこれとこれの発問をしたら、こういう結論が出てくるよっていう感じで。やっぱり大きい問題と小さい問題が出てくると思うし、子ども達のタイプによっても（聞き方を）変えないといけないと思うけど…。

インタビューの事例より、実習生の「発問」に関する解釈の変化としてうかがわれる点は、次のようになるだろう。

まず、実習開始当初は、とりあえず生徒に答えてもらう程度の意図で構想し、事実や語句を答えさせるだけの「発問」である[1][6][7][8]。それは、問いそれぞれの関連が薄い、一問一答形式に近いと言えるだろう。

そのような解釈から、授業や批評会を経験する中で、生徒の思考を促すため[2][4][9]に、「発問」の「大小」や関連を授業の展開から検討し、手がかりとしての知識・事項を設定しておくことの必要性などが自覚される[3][5][10]ようになると考えられる。

前節の事例も考え合わせると、批評会における相互作用を踏まえ、「授業の展開」と「生徒」という二点が、実習生が「発問」を解釈する要点となっていることがわかる。

また、批評会での指導教員の講評を、実習生が参考にしていることがうかがえる。このことから、実習生の解釈の変化を、指導教員の講評が方向づけているとも考えられるだろう。

3. 3. 実習生にとっての授業構想と「発問」

先に述べたような形で解釈の変化がうかがわれる一方で、観察された事例には一つの傾向が見られた。確かに、「生徒の思考促進」や「発問の大小や関連」という新たに得た観点から批評を行う事例は、前節までに示したように、彼らが観察者の立場に立つ場面では頻繁に観察された。

しかし、実際に授業者の立場に立つと、生徒の思考を促し、授業展開の中で相互に関連づけた発問ができたというコメントが観察される頻度は低かった。つまり、「発問」という技術の解釈はできても、それを実践することに戸惑いを示す事例が少なくなかったのである。ある実習生は、そのような戸惑いを授業後のインタビューで次のように述べている。

「自分では、今回の授業では、流れが少しでも分かるように間に小さな発問、説明を加えていたつもりなんですけど、でも、結局、授業が終わってひも解いてみたら、なんか、自分しか分かっていないような流れ…しか言えてないんだあって。批評会で先生も言われたように、発問の順番ってとっても大事じゃないですか。…どの問題が、発問が大きいもので、それを補足するために、こういう発問がいるよっていうのは…。自分でも分かってたつもりなんですけど、でもやっぱり、実際授業を作ると、そういうふうにはなっていないというのがあって。」

そこで、実際に授業を構想する際にどのようなことが難しいのかを、実習生にインタビューの中で尋ねてみた。その中で広く聞かれたのが、授業で取り上げる知識・事項に関わる難しきであった。多くの実習生から、下に挙げるような声が聞かれた。

「調べて書いたつもりでも、教科書に書いてあることを並べただけっていうか、だから教科書に書いてある単語をそのまま用語辞典で引いて、一つ一つのことを詳しく書いていただけっていう指導案になって…。みんなも知識の羅列っていうか、教科書に書いてあることを箇条書きにするばかりで…」

「流れが分からないんですね。全然。どういう授業にしていっていいのかわからないのか、普通に題材を見て、それを最初全部詰め込んでいってたら、もう本当にバラバラだったんですよ。指導案が。…これはいれなきゃいけない、これはいれなきゃいけない、学習内容の知識を展開してないんですね。単に、指導案の書き方として展開1、展開2、3って書くから、それに付け加えて1、2、3と並べただけで、1と2と3が授業をしても全

くつながらないような内容を並べていて…。」

「教えないといけないことはあるけど、でも、それをまだまだつかみにくいし、つかみにくいっていうか、教えなあかんことがつながっているんだけど、つながりを見つけだすのが難しい。わかりやすく、人に知ってもらうために、工夫して一連のつながりにする、っていうのが、ほんと難しくって…。なんか理解していると、理解してもらおうのが違うっていうかね…。」

それぞれ表現は違うものの、いずれも、授業で取り上げる知識をまとめることに関して難しさを述べている。実習生が指導案を作成する際には、「学習内容の知識」を羅列しがちで、そこに「展開」として「つながり」を持たせた授業を構想することは難しいようである。

また、「つながり」以外にも、授業で取り上げる知識をまとめることに関しては、次のような声も聞かれた。

「(生徒が)考えるための前提となる知識が必要なのでしょうけど、これも必要、あれも必要で授業の内容が多くなってしまう。どれを盛り込むのか、どれを削るのかが難しい。吟味が難しい。」

授業時間は50分と限られており、教材研究で調べたすべてのことを取り上げることはできない。そこから生徒が考えることに必要な知識を選び出すことの難しさを、この実習生は述べている。

実習生達が感じているこのような困難は、「発問」を考える場合にも影響を及ぼしていると考えられる。なぜならば、先に見たように、実習生は「発問」に関して、「生徒の思考」を促すために、「授業の展開」から検討した上で、用いるべきだと解釈していたからである。展開につながりを持たせた授業の構想や、どの知識・事項がそのような展開に必要なかという吟味が難しいのであれば、「発問」を検討することも難しくなると考えられる。このことに関しては、次のような実習生の声が聞かれた。

■授業を何回かやってきたけど、まだ「発問」を考えるのは難しい？

口まだ自分の中で整理がしきれてないんでしょうね。これだけは生徒から引き出したいとか、これは生徒の口から考えて出てきて欲しいという言葉と、まあ、(「発問」を)投げかけても分からなかったら自分で説明してっていう、そこら辺の境がまだできてないから。

この言葉からは、授業で取り上げる知識を整理していなければ、「発問の使い分け」に関する検討は難しいことがうかがえる。

以上のように授業構想に関して実習生が述べる言葉から考えると、「発問」を構想することと、「授業で取り上げる知識」を整理することには、何らかの関係があるようである。次に挙げる実習生の言葉は、この関係を考える上で興味深いものである。

「目の付け所が難しいんですよ。俺らは、こう、なんて言うのかな、歴史があったら、今回で言うたらソロンとか、ペリクレスとかあるんですけど、ソロンがあって、その人が何をしていたかって、(指導案上では)横に見ていくんですけど、…こう縦に貫いて見るとだめなんですよ。流れって言うか、筋って言うか、真ん中にある太い流れを(授業の)目標として見ていかんとだめなんですけど、それが見えないんですね…。この時代についてやれっていったら、この時代には誰がいて、こういうことをやったってことにしか頭が回らないから。その辺に慣れる必要があるんじゃないですか。」

実習生の書く指導案は、向かって右側に学習内容の知識を記す欄があり、左側に教師の発問を記す様式であった。彼の述べる「横」というのは、発問とその答となる知識に注目した指導案の見方を示すものである。また、指導案は時系列的に展開が記される。「縦」というのは、授業の展開、さらには授業の「目標」への展開である「太い流れ」に注目した指導案の見方を示すものである。実習生が、指導案と向き合って「発問」を具体的に構想する場合には、このような「縦」と「横」という二つの見方があるのだろう。

この実習生の言葉を用いて、本節の議論をまとめれば、次のようになるだろう。実習生は「縦」のレベルで授業を捉えて「発問」の構想を試みるが、授業で取り上げる諸々の知識に授業の主題となる「太い流れ」を見出しにくい。そのため、「横」のレベルから授業を捉えて、一問一答形式の単発的な「発問」を構想しがちになる。結果として、授業の主題に関する思考を生徒に促すような「発問」を創り出すことの重要性を理解しながらも、それを実践することが難しくなるのではないだろうか。

実習生の「発問」技術習得には、この「縦」のレベルでの授業構想を行うために、教材研究で「授業の主題となる知識を見出せるかどうか」が関係していると考えることができるだろう。

4. おわりに：考察と今後の課題

以上の事例研究での議論から、教育実習を通じた「発問」に関するパースペクティブの形成について、次のような仮説的知見を導くことができるだろう。

第一に、生徒の存在についての認識が変化している。つまり、生徒を応答を引き出すものと見なす状態から、思考を促す対象と見なす状態へ移行している。第二に、授業者の意図をふまえて、発問する内容やその授業中にしめる役割を、授業の展開から吟味するようになっている。ここでは、前者を「生徒の思考促進」の側面、後者を「授業展開」の側面と呼ぶことにする。

さらに、実習生の授業構想に関するインタビューから、「発問」に関するパースペクティブには、「生徒の思考促進」「授業展開」の側面に加えて、授業の主題となる知識を見出すという第三の側面が存在することがわかった。これを「主題となる知識」の側面と呼ぶことにする。

実習生の「発問」技術の習得には、少なくともこの三つの側面が密接に関係していると考えられるだろう。三つの側面から多面的に「発問」が構想・検討されている点が、実習生にとって「発問」技術を実践しづらい所以ではないだろうか。特に、第三の側面については、授業で扱う単元ごとに主題が異なることから、実習生には常に試行錯誤が要求され、「発問」技術の習得において大きな難点となっていると考えられる。

また、もう一つ指摘できるのは、「発問」という技術は、指導する教員の「教え込み」のみによって習得されるものではないということである。確かに三つの側面のうち、前者の二つについては、批評会での相互作用において、指導教員からしばしば指摘がなされている。実習生の「発問」に関する解釈は、実習活動を経て、指導教員に方向づけられていると言えるだろう。

しかし、具体的にこの単元はこの内容で授業すべきという、第三の「主題となる知識」の側面に関しての直接的な指導は見受けられなかった。また、実習生から聞く限り、個人指導のレベルにおいてもそのような指導は見受けられず、かなりの部分で実習生の教材研究にゆだねられているようであった。

したがって、実習生は、少なくとも「発問」という技術に関する限り、実践的能力を自らの授業経験や試行錯誤を通して習得していると言えるのではないだろうか。特に、第三の側面については、パースペクティブの形成に、自らの授業を構想することが大きく関係していることがわかれる。

この仮説に従えば、教育実習生や初任教師を、職業

的社会化や力量形成の過程において、既存の価値を単に受動的に受け入れる存在³⁾と結論づける(酒井ほか、1991)ことは、難しいと言えるだろう。「発問」の在り方という価値を受動的に受け入れたとしても、それを実践できるようになるためには、実務を通じた試行錯誤を要する側面があるからである。実習生・教師を受動的な存在と見なすだけでなく、むしろ、授業などの職務を遂行する経験が、自らの職業的社会化や力量形成のプロセスに影響を及ぼしうる可能性(Zeichner & Grant, 1981)をより大きく捉える必要があるのではないだろうか。

もちろん、教職への社会化、教師の力量形成に関しては、教師の主体性についてそのような過度の一般化を図る前に、特定の実践体系に実習生・初任教師がどのように参加していくのか、導かれていくのかについての研究が、今後必要である。すなわち、その過程において、既存の実践体系に関する価値が、どのように正統なものとして伝えられていくのかという視角は重要であろう。本研究でいえば、第一、第二の側面が実習生の解釈に組み込まれていくメカニズムを、より詳細に解明することである。

また、教科や学校段階の違いによって、「発問」をはじめとした授業技術の習得のありようは大きく異なることが予想される。教科や学校段階を変えての事例研究も必要となるだろう。

<注>

- 1) 佐藤(1990)は技術内容に、初級(教材のねらいや趣旨に適した明確な発問や指示)、中級(学習者の思考を助け学習内容を深める発問や指示)、上級(学習者の予想外の反応にも適切に対応できる発問や指示)の3段階を仮説的に設定し、その習得状況をアンケート調査により分析している。それによれば、発問の修得状況は、必ずしも初級から上級へと段階的に修得されるとは言えないものであった。本稿は、この結果をふまえて、授業技術の習得過程の様相を明らかにするためには、教師がそれをどのように意味づけていくのかという視角が必要だと考えるものである。
- 2) 本研究では調査上の制約もあり、指導教員の意図や指導のタイプを所与のものとし、相互作用における指導教員と実習生の言動を同レベルでとらえた。だが、これはあくまで調査上の制約によるものであり、両者の立場の関係を考慮する必要性を否定するものではない。
- 3) Feiman-Nemserら(1986)は、教職への社会化に関

する研究の一部には、実習生や初職者を周囲の影響に無力な存在としてその社会化過程を描く傾向が存在することを指摘している。

＜参考文献＞

- 秋田喜代美 1992、「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32巻、221-232頁。
 —— 1998、「授業をイメージする」浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師—教師学への誘い』金子書房、74-88頁。
- Becker, H.S., & B.Geer 1960, "Participant Observation: The Analysis of Qualitative Field Data", In Adams, R.N. & J.J.Preiss (eds.), *Human Organization Research*, Illinois: The Dorsey Press, pp.267-289.
- Becker, H.S., B.Geer, E.C.Hughes, & A.L.Strauss 1961, *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago: Univ. of Chicago Press.
- エマーソン, R., R.フレッツ & L.ショウ 佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳 1995/1998、『方法としてのフィールドノート—現地取材から物語作成まで』新曜社。
- Feiman-Nemser, F. & R.E.Floden 1986, "The Culture of Teaching", In Wittrock, M.(ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, pp.505-528.
- 耳塚寛明・油布佐和子・酒井朗 1988、「教師への社会的アプローチ—研究動向と課題」『教育社会学研究』第43集、84-85頁。
- 三村和則 1999、「指導案づくり」恒吉宏典・深澤広明編『授業研究 重要用語300の基礎知識』明治図書、179頁。
- 酒井朗・島原宣男 1991、「学習指導方法の習得過程に関する研究—教師の教育行為への知識社会的接近」『教育社会学研究』第49集、135-153頁。
- 佐藤全 1990、「実践的指導力の渴望状況と修得過程」牧昌見・佐藤編著『学校改善と教職の未来』教育開発研究所、1-32頁。
- 佐藤郁哉 1992、『フィールドワーク—書を持って街へ出よう』新曜社。
- 小野寺淑行 1998、「教育実習生の『教師の力量』『授業』観」『千葉大学教育実践研究』第5号、117-129頁。
- Zeichner, K.M. & C.A.Grant 1981, "Biography and Social Structure in The Socialization of Student Teachers: A Re-examination of The Pupil Control Ideologies of Student Teachers", *Journal of Education for Teaching*, Vol.7, No.3, pp.298-314.
- Zeichner, K.M. & B.R.Tabachnick 1985, "The Development of Teacher Perspective: Social Strategies and Institutional Control in The Socialization of Beginning Teachers", *Journal of Education for Teaching*, Vol.11, No.1, pp.1-25.

(主任指導教官 山崎博敏)