

これからの教育実習

—国語科における教育実習指導の研究(3)「授業力獲得モデル(一般・単元別)の策定(I)」—

信木 伸一 金子 直樹 江口 修司 金尾 茂樹
石井希代子 川中裕美子 村山 太郎 藤原 敏夫
竹盛 浩二 佐藤 大志 佐々木 勇 山元 隆春
竹村 信治

1. はじめに

本稿は、「広島大学学部・附属学校共同研究 これからの教育実習 国語科における教育実習指導の研究」の第3年次報告である。本研究は、より優れた中等教育授業者を育成する国語科教育実習のあり方を求めて、実習現場で生起している出来事の記述、分析、考察を行い、それを通じて、

①中等国語科教員養成プログラム(学部教育+附属実習)の教育内容の体系化

②中等国語科教育実習指導体制の確立

にかかわる提言を試みることを目的としている。

これまで、2005年度「実習の現場で生起する出来事」、2006年度「授業者としての学びの具体と実習指導のあり方」を副題に掲げ、以下の通りの研究を進めてきた。

○2005年度：実習現場で生起する出来事を顕在化させるための「実習日誌」「授業観察・批評会記録」「評価録」を新たに開発し、後期「中・高等学校教育実習Ⅰ」「同Ⅱ」で、これを用いた実習指導を実践した。それらとビデオによる授業記録とを分析・考察した結果、実習実施前の実習生の授業構想力の実態、終了までに実習生が経験する出来事、授業力獲得の過程、指導上の課題、実習期間中に獲得される力とされにくい力などが明らかになるとともに、実習における学びを評価する上での観点と方法の策定にも見通しを得た。

○2006年度：実習生の“授業者としての学びの具体”を報告した。実習生はいかに学び、何を手にいれ／手にできず、どう変わった／変わらなかったのか。また、折々の教員の指導助言の何が有効だったのか、どこに不足があったのか。6事例の分析を通じて実習指導のあり方を探求した。なお、詳細を、別途

「資料編」として発行し、報告した。

今後、本研究は、実習活動で生起する問題とその解決にむけた指導の一般モデルを策定するとともに、単元及び教材と授業の具体に即した記述、分析を積み重ねてより実践的なモデルを構築していく段階に入る。本年度は、そうした研究展望のもとに、授業力獲得にむけた指導の一般モデルを策定し、あわせて「説明・評論」単元の実習授業を取り上げ、当該単元の授業力獲得にむけた指導モデルを提案することとした。

2. 研究の目的・方法

2-1. 記録シート

これまでと同様、実習実施前の授業構想段階から終了までの実習生の授業力獲得の過程を記録する。各記録シートの概要は以下の通り(詳細は前報、前々報参照)。本年度は、特に指導教員の「指導記録」について、後述の学習・活動分野ごとに実習指導内容及び実習生の学びの具体を記述する方式に改訂することで、単元、教材、授業の具体に即して実習生が学ぶべき内容、乗り越えるべき課題を明確に抽出することにした)。

I 実習生の授業者としての技能・認識の習得・変容過程の記録

A：実習生の記録「実習日誌」(様式A1)

B：指導教員の記録「指導記録」(本年度改訂)

1. 「教材に即した問題と指導内容の具体の記録」

実習活動で生起する問題と解決を具体に即して記述するもの。作業としては、昨年度策定した「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル」に基づき、実習生ごとに

○実習活動①～⑭の各項において生起した問題と指導内容の具体(教材に即して)

○実習生が、教材のどの部分に注目して、何を問題化しようとしているか、それがどう変わり深められていったか

を記述。今年度改訂した主な点は、「教材のどの部分に注目して、何を問題化しようとしているか、それがどう変わり深められていったのか」を具体的に記述する点にある。なお、観点となる「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル」の項目・内容は、必要に応じてさらに加えていくこととした。

2. 「授業力の転換・飛躍ポイントの記録」

授業力がいかなる局面で獲得されるのかを記述。反省会などにおいて、例えば身体性に関わるような「学習者の思考や感情が見えた」「学習者の心に自分の声が届いた」などの実感をした経験を、実習生にメタ認知させ、日誌に記録させ、また、指導教員も、反省会で把握した飛躍ポイントを記録し、それらをもとに記述する。特に以下7項を授業力獲得の指標とし、それぞれがどのようにして経験されるのかについて、その様態と要因を記述することに留意した。

- ㊸学習者観の生成
 - ㊹教材と学習者の関係性への洞察
 - ㊺授業展開の論理的必然性への理解
 - ㊻学習者の思考の流れの理解
 - ㊼学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得
 - ㊽学習者とのコミュニケーションの成立
 - ㊾学習者の発言を活かすことの体得
- 以上の観点は、必要に応じてさらに加えていくこととした。

II 実習生の授業研究者としての能力の発達・変更・生成過程の記録「授業観察・批評会記録」(毎時)

- A：実習生の授業観察・批評会記録(様式A2)
- B：指導教員の授業観察・批評会記録(様式B2)

III 成果と課題の記録「評価録」

- A：実習生「自己評価録」(様式A3実習終了時)
- B：指導教員「指導教員による評価録」(様式B3)

2-2. 授業力獲得過程の分析

各「記録シート」をもとに実習生の授業力獲得過程を分析する。分析結果に基づき、

- 「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル」の改訂
 - 「授業力の転換・飛躍ポイント」の析出を試み、実習指導のあり方を考察する。
- なお「授業力の転換・飛躍ポイント」の記述において、析出したポイントを以下の問題群に取り纏めた

(ABC, ①~⑭は「実習日誌」記載の「問題分野」「実習活動項目。㉑~㉒は「授業力の転換・飛躍ポイントの記録」の7指標)。

A【単元構想グループ】①~⑥

学習者観や国語科の授業観, 単元構想力の形成

- ㉑学習者観の生成
- ㉒教材と学習者の関係性への洞察
- ㉓授業展開の論理的必然性への理解

B【各授業の計画・準備グループ】⑦~⑫

学習者の学びを成立させるための授業構想力, 方法・技術の獲得

- ㉔学習者の思考の流れの理解
- ㉕学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得

C【授業の実際グループ】⑬⑭

授業者としてのふるまいの習得

- ㉖学習者とのコミュニケーションの成立
- ㉗学習者の発言を活かすことの体得

D【自己評価】

授業力メタ認知能力の生成, など。

2-3. 「単元別 授業力獲得モデル(I)」の策定

授業力を獲得していくための「経験」のさせ方をモデル化し、「単元別 授業力獲得モデル(I)」の冊子を発行する。

単元別にそして教材別に教育実習における授業力獲得の相をとらえていこうとするのは、その単元・教材の特質に応じて、実習での経験内容にも種差があると考えられるからである。今年度は、教材ジャンルを「説明文・評論」とし、4事例を掲載した。

なお、紙面の都合により、本報告では各事例から一般化した「授業力獲得のための指導ポイント」のみを示し、詳細は別途資料集「単元別 授業力獲得モデル(I)」において報告する。この冊子の構成は、以下の通り(冊子の入手方法は本稿末尾参照)。

- I 実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル
- II 説明的文章の評論単元の事例研究
 - 事例A：中学校一年生：中村達也「豊かさ再考」
 - 事例B：中学校三年生：能登路雅子「ディズニールランドという聖地」
 - 事例C：高等学校一年生：黒崎政男「インターネットは何を変えたのか」, 安藤宏「太宰治 弱さを演じるということ」
 - 事例D：高等学校二年生：坂口安吾「文学のふるさと」
- III 授業力の転換・飛躍ポイント
- IV 「説明的文章・評論」単元の授業力獲得モデル

3. 授業力獲得のための課題と指導のポイント

3-1. 改訂「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル」

指導教員の「指導記録」をもとに、実習生は何に迷い躓いているのか、いかなる指導が有効だったのかを抽出し、課題と指導の一般モデルを策定した。

“?”印で示したものは、実習生が何に迷い躓いているのかの項目、“→”印は、いかなる指導が有効だったのかという内容の略述である。下線部は、今年度新たに加えた項目や内容である。

A. 単元の構想グループ

①単元の趣旨

?学習者にとって考える価値のある問題の設定

- 学習者の知的好奇心に働きかけ、学習者の現実問題と接点を持つ問題領域の設定。
- 抽象的観念的なねらいの論理的、具体的な言語化。
- 発達段階に応じた学習者との接点がある単元設定。
- 学習者が今抱えている問題と単元との関わりの考察。

?学習者のことばの力の獲得を実現する言語活動の設定

- 学習者の国語学力（言葉の力、読みの力、等）の形成を具体的に想定した単元の構想、設定。
- 学習者の読み方を想定した教材の読み込み。
- 読みの活動を表現者としての能力獲得に活用すること。
- 学習者に自らの言語生活をメタ認知させ、言語能力獲得への志向が生成することを企図すること。

②単元の流れ

?授業計画に応じた各時間の学習目標の設定

- ねらいを達成する上での効果的な授業計画。
- 複数の教材を一つの「単元」として扱うことの意味。複数の教材の連関。

③学習者観

?学習者像、学習者の思考過程、反応の把握

- 学習者のかかえている問題の発見。
- 学習者の思考過程、反応のイメージ化、微分化。
- 学習者の学習過程と向き合うこと（学習者の発言を敏感に捉え、理解し、思考の流れを把握する）。
- 学習者との対話の為に扱う概念・用語の吟味。
- 学習者の言語生活の実態を考慮すること。

?教材に学習者にとって難しいと考えられるところがある

- 教材に使われている用語の概念と学習者の一般的理解との差異に注目させること。
- 理解が上滑りしてしまう可能性がある際、学習者自身が身を置く「現実」を検討させること。
- 授業者自身の理解の道筋、読み誤ったところ、読み深めて読みが変化したところ等を明らかにし、学習者が理解する道筋を探る手がかりの一つにする。

④教材観

?教材の価値とは

- 学習者にどのような認識が生成しうるのか、どのような言葉の力を獲得させうるのかの探究とその明確な言語化。
- 教材と学習者との接点、どのようなアクチュアリティーを喚起しうるか。
- 学習者に教材を批評的に読むことを教えるという視点を持つ。

?学習者の書いたものを二次教材化するには

- 記述内容を分類し、どのように配置したら思考の流れができるか考える。

⑤教材分析

?教材としてのテキスト分析（この教材で何を教えるのか）

- 授業者自身の本文の読み深め。使われている概念の理解。自らの既存の思考の枠組みに無理にあてはめて、教材を読み誤らないこと。
- 語りに即した読解、認識地平を問題化する読み。書き手の現実認識のやり方や問いを焦点化する読み。
- 授業者の読みの道筋を学習者が納得する形で提示できる程度までの十分な読み込み（教科書下段の設問や学習の手引の範囲を越えた読み深め）。
- 教材と身につけさせたい力との関連を考える。

?学習者の読みの想定

- 授業者の解説ではなく学習者に読みを作り出させていくために、何をどこからどう問うのかを分析。
- 国語学力を高めるために、ことばによる思考の場面を教材のどこからひらくか、その可能性の探求。
- 学習者がどのように読みいかに理解するのか、どこでつまづくのか（読みの可能性）を予見する。
- 授業において学習者の発話を敏感に捉え価値づけ

ることができるまでの読み深め。

→何ができればよいのか、どのような読みは不足とするのか、評価と併せて考察。

⑥評価、学習指導要領との関連

?何をどう評価するのか

→学習指導要領、単元設定、学習計画に即した、測りたい学力の吟味。

→評価内容に対応した評価方法、評価基準の設定。

→学習指導要領の内容が、当該の単元、教材、授業においては、具体的にどのようなことにあたるのかを設定する。

→書く活動を行う場合、どのような記述が目標とするものなのか、何を書いたら目標が達成できたと言えるのかという評価の基準を明確にしておく。

B. 各授業の計画・準備グループ

⑦教材・資料作成

?本文プリント・ワークシートの作り方

→学習者の実態、学習活動のねらいに即して、効果的に。

⑧本時の目標

?本時のねらいの明確化

→単元目標と関連づけて、何のために何をどのようにやるのかを考える。

→前時の振り返りと本時の活動の区切りの明瞭化。

→どのようなことができれば目標が達成できたと言えるのかという点で、評価基準と一体のものとして設定する。

⑨授業の流れ

?「次は～をします」の羅列ではない、展開のある授業

→学習者にとって有意なつながりのある学習活動。それまでの学習活動と関連づける動作を入れること。

→テーマに迫り考えるという目標点を意識した、授業や発問計画のポイントの絞り込み。授業の目標としている方向と現在していることの意味を確認する動作を入れること。

→教材の情報を整理し構造的に展開する授業。

→「構成を確認」して「部分の対比を確認」をすれば、「筆者の主張」に到達できるわけではない。本文の用語に着目し、それらがどの箇所ですのうに用いられているかを検討する。

?学習者の言葉を引き出し、学習者に考えさせる授業

→授業者の読みの伝達ではなく、学習者の気づき・疑問・問い・思考・発見を軸とする展開。

→発問や活動によって道筋をつくり、学習者の思考の流れを作っていく授業構想。

→メリハリのある学習活動の時間配分。

→学習者の反応によって臨機応変に展開する授業。(学習者とのコミュニケーションを成立させる力を身に付けていることが前提)

?授業の実際を想定した指導案

→「学習活動」や「指導上の留意点」の記述を、「～読み取る。」「～確認する。」というあいまいな表現ではなく、「～線を引く。」「～発表する。」「～説明する。」「～問う。」と明確に具体的な動作として想定しておく。

⑩発問の設定

?何のために問うのか

→学習者の状況の確認、把握（初読後の理解度、単元・教材と学習者との距離を確認する発問、など）。

→教材の読み深め（内容理解から認識地平へ）。

→知的好奇心の喚起。認識の揺さぶり。問いの生成、共有。問いをめぐる思考の促進。

?何を問うのか

→授業のねらい、到達点との関連をもった問い。

→教材本文の言葉ではなく学習者の思考。学習者の言葉の根拠。さらなる思考の深化にかかわる局所。

→何が書いてあるのかを越えて、書いてあることをどう考えるのかという問い。

?どう問うのか（発問によって学習者の思考を生起させるために）

→学習者の既有知識を有機的に結び付けた発問。

→授業を展開させる、前後の発問とつながった問い。

→考えるべき事を焦点化した、問う意味のわかる問い。

→学習者の言葉を引き出し、思考に働きかける問い。

→授業場面に応じた問い方、順序。導入・反復・強調などの発問レベルの区別とその運用の工夫。

→問いの言葉の吟味。何を考えればよいのかが明確になる問いの言葉を考える。

→その発問は「本文記述の確認」なのか「理由の説明」なのか「学習者自身の考えを問う」ものなのか目的を明確にする。

→学習者の応答の綿密な予測。求める返答の量とレベルについて具体的に設定しておく。また、応答が不足であった場合の対応も準備しておく。

⑪板書計画

? 何のために何をどのように書き、どう活かすのか

→正確な読解のために教材の構造(情報)を整理して示す板書。授業での思考を促す仕掛け(考えるテーマと手だてへの示唆)のある板書。思考を整理する板書。

→学習者の思考の足跡となるような板書。思考のすじみちが、授業後に見てもわかる板書。

→授業者の発話と板書との効果的なタイミングを。

→書く手順を考え、構造的に整理してデザインし、色遣いなどを工夫すること。

→学習者に板書の活用の仕方(ノートの取り方も含む)を指導する。

? 学習者の意見を板書するとしたら

→語句レベルにまとめて板書したのでは、なかなか他の学習者の理解もできない。そこで、授業者が図や絵を工夫して板書しながら思考を整理させる。同時に発表した学習者自身の思考も整理される。

⑫学習活動の工夫

? 学習目標と結びついた効果的な学習活動とは

→一つ一つの活動の目的、意義、必然性、活動相互の関連性の明確化を図ること。

→展開のある、構造的な学習活動の構築。

→活動の内容、発問や作業の手順の工夫。各学習活動の意義がわかるように。

→授業中における学習活動(ノート記載・討議・作文等)の様子や内容、反応のモニタリング。

→個別学習とグループ学習の効果的配分。

→副教材(併せ読み資料、音声教材、等)の活用。

→音読のタイミング、効果的な組み込み。

→学習者が主体をかけて教材と向き合う局面の創出。

→意見交換のタイミングと形態。

C. 授業の実際グループ

⑬学習者の反応およびそれへの対応

? 学習者の反応をいかに捉え、どのように活かしているのか

→学習者の学習の構え、状態の逐次的把握。

→単元・本時のねらいを強く意識して学習者の発話・反応を捉えること。

→個別の学習者のことばにこだわり、そこでのやりとりを活かして教室全体の思考を深めさせていく。

→指名した学習者との個別対応から教室全体のコミュニケーションへと展開させていくこと。学習者と授業者、また学習者同士の対話の場を生成する。

→複数の学習者の発言を整理し位置づけながら授業を展開させていくこと。

→授業場面に即した学習者の発言の扱い方の工夫。

→学習者の発言と板書のタイミング。

→学習者が考える時間を過不足無くとること。

→学習者とのやりとりを通じた、発問の意図の明確化(なぜここでこれを問うのか)、学習活動の指示の具体化(何をどうするのか)。

→発問が要求しているものと異なるレベルの応答があった場合、学習者の回答からなぜそう反応したのかを即座に分析・考察し、発問のことばを再吟味する。

→予定されている応答があった場合、正解が出ただけで終わらず、補助発問を重ねるなどして、教室全体の思考を深める。

→学習者から手間をかけない説明不足の応答しか返ってこない場合、学習者の応答を教材テキストの文脈の中において検討させ理解させる。説明不足の応答で終わらず、「なぜそう言うのか」「どこからそう言えるのか」回答したことの根拠を問うことで考え深めさせる。

→学習者の書いた作文などに対して、さらに問い深めたり、適切なコメントで評価する。

→机間指導中に学習者の理解度を把握する。

→グループ学習における学習者の発言を把握して、授業展開に活かす。

⑭話し方・ふるまい方

? 学習者の反応を引き出し、思考を作動させていくために、どう発話し、いかにふるまうのか

→学習者の状況の把握、向き合い、教室の空気作り。

→説明の仕方(単調、しゃべりすぎる、繰り返しが多い、等への注意)。

→学習者に伝えようとする強い意志を込めた発話。

→学習者に今何をやっているのかを常に意識化させる発話、ふるまい。

→学習者の内に問いを引き起こすような働きかけ。

→学習目標や教材が差し出している問題を共有させ、思考させる働きかけ。

- 学習者を思考活動に引き込む話法（問、緩急、問いかけ・語りかけ）、ふるまい（相談させる、机間指導で働きかける、など）。
- 学習者の注意を引きつけ集中させる、具体的で明解な活動の指示。
- 自分の考えを書かせる際の机間指導、グループ討議の際の各班への個別指導での踏み込んだ関与、グループ間の討議への授業者の介入。
- 教壇上での思考とその整理（授業展開中の細やかな配慮と臨機応変さ）。
- 授業の始めに、学習態度のレディネスを作る（学習するモードにさせる）。

以上、実習生への指導事項を抽出し、授業力獲得にむけた指導のポイントを一般化して記述した。

3-2. 授業力の転換・飛躍ポイント

授業者の変革はどのような契機で成立するか。これを授業力獲得の指標（2-1「記録シート」、IB2に記した㉔～㉖）に即して、指導教員の「指導記録」（2「授業力の転換・飛躍ポイントの記録」）の記述から抽出し、一般化を試みた。以下、「2-2. 実習実施前の授業構想段階から終了までの実習生の授業力獲得過程の分析、今後の実習指導の課題と攻略ポイントの析出」に示した問題圏に即して記述する（但しA～Cのみ。D【自己評価】については「3-3. 考察」に略述した）。なお、㉔～㉖の指標は、必要に応じてさらに書き加えていくこととしたが、今年度の研究過程で新規に追加されたものはなかった。

A【単元構想グループ】①～⑥

学習者観や国語科の授業観、単元構想力の形成

㉔学習者観の生成

- 他の実習生の授業を観察することで、同じ教材でも反応が違うということ、また同じクラスでも日によって授業に向かう雰囲気は違うことを観察したこと。
- 他の実習生の授業を観察する際、発問への学習者の反応を記述することで、学習者一人一人の理解度、学年の理解度、教材に対する認識などが理解できた。

㉕教材と学習者の関係性への洞察

- 授業の目的、教材を通して考えるテーマの価値を明らかにする動きを入れたこと。
- テキストを読むことによって学習者に何が起きるのかという視点を持ったこと。

㉖授業展開の論理的必然性への理解

- 学習者の思考の流れに注目するようになったこと。

B【各授業の計画・準備グループ】⑦～⑫

学習者の学びを成立させるための授業構想力、方法・技術の獲得

㉗学習者の思考の流れの理解

- 授業者が設定したキーワードにこだわるあまり学習者の思考を妨げた経験を反省したこと。

㉘学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得

- 学習者の産出したものを、評価・分類の観点を明確にした上で、学習者と共に整理していったこと。
- 教室で問題になっていることへの学習者の関心、学習者の考え、他者の意見への関心、これらが統合されて、教室に学ぶ気分が成立したことの体験。
- 授業者の姿勢に学習者が共感することが生じた場面を体験したこと。

C【授業の実際グループ】⑬⑭

授業者としてのふるまい方の習得

㉙学習者とのコミュニケーションの成立

- 学習者とのやりとりの中で、学習者の発言によって教室全体が教科書の文章を自分のこととして考える場となっていったことを体験。そこから学習者とのやりとりの中で授業を進行するという意識を持ったこと。
- 学習者の思考を促すという点を重視するようになったこと。
- 発問してすぐ指名せず、適切な間をおくことを意識するようになったこと。待つ配慮を持ちつつ、学習者の様子を確認したこと。
- 学習者の言葉を丁寧に拾うことが実行されたこと。
- 机間指導の際に学習者に声をかけるようになったこと。
- 「教師としての自分」を演じないといけないのだと強く意識したこと。

㉚学習者の発言を活かすことの体得

- 一人の学習者の表現を、根拠を確認するなど、立ち止まって教室全体で考えさせることが成立したこと。
- 学習者の発言を生かし切れなかった経験を反省したこと。
- 学習者のとまどいを、それとして認識できたこ

と。

→学習者の作文を使った授業の中で、授業者の予想を超えた思考の場が生じたことの体験。

以上、授業力が転換・飛躍したと観察されたポイントについて、その契機となった事項（指導・経験）を記述した。

3-3. 考察—教育実習における授業力の獲得

「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル」及び「授業力の転換・飛躍ポイント」の各項をつきあわせて見ると、指導教員の指導事項と実習生の体験とが連係し相呼応することで、授業力が獲得されていったことがよくわかる。たとえば、「㉔学習者観の生成」は指導事項が「他の実習生の授業」の観察において実践されることでより具体的な学習者観として形成されていったようだし、「㉕学習者の思考の流れの理解」「㉖学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得」「㉗学習者とのコミュニケーションの成立」「㉘学習者の発言を活かすことの体得」も、その多くは「(失敗)経験」を踏まえた指導、あるいは指導にもとづいた「学習者の産出したものを、評価・分類の観点を明確にした上で、学習者と共に整理して」いくといった実践体験を通じて実現されている。授業力獲得の「一般モデル」および「指標」は、見られるとおり、その策定の思想の基軸を“学習者”に置き、指導はこれを具体化する形で行われているが、実習生はその思想を指導教員の指導と自らの体験の連係をとおして受肉していったわけである。

また、㉔～㉘のA【単元構想グループ】B【各授業の計画・準備グループ】に属する事項が、授業観察だけでなく授業実習を通じて達成されている点も見逃せない。実習生の授業実践を事例に単元構想、授業計画・準備のあり方を振り返らせ、事前の指導の意義をあらためて確認、理解させていくなかで、授業力の転換・飛躍は準備されていくのである（特に「㉔教材と学習者の関係性への洞察」「㉖授業展開の論理的必然性への理解」項参照）。このことは学部教育と附属実習との関係においてもいえるはずで、中等国語科教員養成プログラムにおける両者の連係がいかなる形で構想されるべきかを、これは示唆してもいる。

さらに、授業者の授業力を転換・飛躍させる要因として、「学習者の反応」についても指摘しておきたい。「㉖学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得」「㉗学習者とのコミュニケーションの成立」「㉘学習者の発言を活かすことの体得」の中には、その契機となった事柄に「体験」の語を含むものがいくつかある。

それらの「体験」は、授業者の意図せぬ発話や応答が働きかけとなって、あるいは予想外な学習者のよい反応に乗じてといった形で活気ある授業が成立した場合をいうが、授業者はこうした図らずも出来た成功「体験」を「経験」として内に組み込み、授業力の転換・飛躍の契機としていくのである。教室は、授業者が学習者の学力の育成を仕掛ける場でありながら、一方で学習者が授業者の授業力を育成する場でもある。とすれば、教育実習の場が「学習者の反応」の起こりうる空間として用意されていること、また、指導が「学習者の反応」を惹起する授業作り、「学習者の反応」が生じうる学習者との関係作り＝教室の場作りへの援助として執り行われることが必要となろう。

「体験」にかかわって、今一つ、授業力の転換・飛躍の条件としての「メタ認知の力」を挙げておきたい。成功体験はそれだけでは授業力獲得の契機とはならない。失敗体験の場合も同じだが、何が効いたのか、何が効かなかったのか、そして次にどうすればよいのかに気付くこと＝判断すること、すなわち「体験」を対象化して意味づけていく力が必要なのである。しかし、この力を手に入れるのは容易ではない。実習生は多くの場合、成功・失敗の感覚だけを記憶し、要因については誤解を重ねている。その意味で、授業後の反省会における各局面を取り上げた授業批評は重要である。それは次なる授業作りへの示唆というばかりではなく、自らの授業を的確にメタ認知するための規準を与えていくことでもあるのである。加えて、この力は事後的に用いられるものとしてではなく、授業実践のさなかに活用できる力へと高めてゆきたい。実際の授業では、学習者の反応（発話、書記物、態度など）への即時の対応力が必要である。その場で、何が効いた／効いているのか、何が効かなかった／いけないのか、そして次に何が有効か／無効か、そのためにはどうすればよいのかに気付くこと＝判断することが欠かせない。メタ認知の力は出来事の起こった／起こっている現場で活用されてこそ意味がある。こうした力は、観察実習、本実習での他の実習生が行う授業の観察でも、適切な指導を通じて育まれるであろうし、実習終了後の「自己評価録」と「指導教員による評価録」について、両者のズレや異なりを確認させることによっても鍛えられるであろう。

「授業力」とは、授業者が学習者に働きかけて反応を生起させる技術である。しかし、その技術はアイテムとして随時取り出し利用する体のものではなく、いわば「体得」という形で授業者の身に備えられるものである。「体得」とは、習得された技術が実践の場で「動き」として運用されうる状態にあることをいう。

ここで「動き」というのは、「授業力」を授業者内部で作動する動的なシステムであると考えられるからだが、その意味で、授業力の獲得にむけた指導とは実習生の内にそうした動的なシステムを形成していく営みということになろう。「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル」に示した課題と指導のポイント、また「授業力の転換・飛躍ポイント」の記述の枠組みとして指定した問題圏・授業力獲得の指標が、こうした「体得」＝「動的なシステムの形成」に収斂していくものとして活用されなければならないのはもちろんだが、ここにみた授業力獲得の諸契機、すなわち指導教員の指導と自らの体験との関係をとおした「学習者」を基軸におく「思想」の受肉、授業実践からの指導事項（一般モデル）の振り返りや意義の再確認、「学習者の反応」に導かれての成功体験、「体験」のメタ認知、それを通じた自己評価力の育成もまた、「体得」＝「動的なシステムの形成」に寄与するものとして意義付け、そこにむけた指導が意識的に仕込まれるべきであろう。

4. 「単元別 授業力獲得モデル（I）—説明文・評論—授業力獲得のための指導ポイント—

前章に示した「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル」は実習生の中等学校国語科全単元にわたる授業実践における課題と指導内容を抽出したもので、文字通り「一般モデル」である。あらためて述べるまでもなく、各単元には個別の課題が出来ており、それに応じた指導が必要である。本年度は、「説明文・評論」単元を取り上げ、実習授業で生じた課題とその指導事例から、当該単元の授業力獲得のための指導ポイントを掲出することとする。

A. 単元の構想グループ

①単元の趣旨

○単元目標観

- 教材の差し出す問題領域を共有しているか。
- 「何のために授業をするのか」「その目標で何を考えさせたいのか」「学習者の現実（問題）とどのように関わらせていくのか」「学習者が何を手に入れるのか」を考えたか。
- 教材を軽視した学習活動中心のもの（根拠づけて自己の読みを発表、など）となっていないか。

○教材から単元目標へ

- 教材タイトルを単元目標にしているか。
- 教材の読み込みに不足はないか（表層的な読解に終始、テキスト内の対話の軽視、など）。
- 授業者の持っている枠組みに引きつけた読解、単

元設定になっていないか。

→「読みを深める」「ものの考え方を広げる」といった曖昧な目標となっていないか。

②単元の流れ

○流れをどう構想するか

- 教材の記述を段落毎に追いかけて内容をまとめていくといったことになっていないか。
- 教材の差し出す問題領域を共有させる局面は用意されているか。
- 問題領域をめぐる筆者の論述（事例提示、分析、考察）や呼びかけへの読解、それらの検証過程は組み込まれているか。
- 問題領域への学習者からのアプローチ局面（接点確認、自らの現実の振り返り、事例探索、分析、考察）はあるか。
- 学習者の筆者への応答場面（批評、意見陳述＝議論への学習者の参入）が用意されているか。
- 学習者の認識の拡張深化を促す働きかけ、自己評価（確認）は仕込まれているか。

○複数（補助）教材の扱い

- 問題領域を共有するテキストか。
- 複数教材を一つの単元で扱う意義は明確か。
- 学習者の価値観を揺さぶったり、応答を促したり働きかけたりする形で活用されているか。

③学習者観

○読み

- 概念、語彙、キーワードについて、筆者と学習者との間のイメージや語感の違いが想定されているか（そこを切り口にする授業構想もあり）。
- 学習者にとっての「読むこと」と「読みを語ること」との難易度の異なりが理解されているか。

○接点

- 教材と学習者がどのような問題領域においてどのように交叉しうのかを考えたか。
- 既習の作品、単元は視野に入っているか。

○学習観

- 学習者がいかなる学習を通じてどのように認識の変革・更新を経験するのかを考えたか（教材との出会い、筆者の呼びかけの確認程度では生じたとししない）。

○個への眼差し

- 学習者像についての一般的・全体的な想定（問題領域や教材中の事例についての知識、経験、関心、反応など）を前提としていないか。

④教材観

○教材と学習者

- 教材が開く問題領域は学習者に共有されうるものかどうか（ズレや懸隔の有無とその実態，当事者性）を考えたか。
- 問題領域にかかわる具体的事象を学習者の周辺に見いだせたか。
- 学習者が今，教室でその教材を読む意義を，テキストとの対話の間に起こる／起きてしまう出来事の想定とともに考えたか。
- 学習者に生起する新たな発見が展望できたか。

○展開の可能性

- 教材が開く問題領域（具体的事象）からさらに高次の問題領域（抽象的概念＝自己と他者，公と私など）へと展開していく回路が見通せているか。

⑤教材分析

○読解の深度

- 「筆者の主張」の把握といった，表層的読解とっていないか。
- 言葉の文脈の中での意味，文章全体の中になう意義を学習者の納得が得られる形で具体的に説明することができるか。
- 教材が扱う問題領域に関する諸言表群を概観し，その中での本教材の位置を正確に捉えているか。
- 教材の開く問題領域についての授業者の思索（広がり・深度）は十分か。

○読解のメタ化

- 学習者がどのようなレベルで読みを構築するか，配慮したか。
- 実習生自身の理解の道筋，読み誤ったところ，読み深めて読みが変化したところについてのメタ認知は十分か。

○単元目標との関係

- 教材のどこをどのように扱うことが単元目標につながるのかを具体的に考えたか。

⑥評価，学習指導要領との関連

○授業との関係

- 教材，授業と学習指導要領の内容との関連について，具体的な検討がなされたか。
- 授業の展開や発問・説明の流れ，学習活動と評価基準との対応関係は適切か。
- 評価しうる形の，焦点化された発問，学習活動指示となっているか。
- 評価についての計画が適切であったかどうか，授業後に確認したか。

B. 各授業の計画・準備グループ

⑦教材・資料作成

○併せ読み教材

- 単元目標，本教材の問題領域との関連などを確認したか。
- 学習者の読解能力に配慮したか。
- 問題領域への理解の深化拡充，学習者の思考や価値観への揺さぶり，教材本文を相対化する視座の獲得，意見形成にむけた他情報の収集など，併せ読み教材を用いる意義を理解しているか。

○ワークシート

- 学習者の学習活動を十分に想定したものか。
- 学習目標，評価基準との対応を考えたか。
- 学習者への課題は明確か。
- 学習者の思考を整理し，発見を促すなどの反応を引き起こすものとなっているか。

○学習者記述プリントの活用(学習者意見の集約資料)

- 選定基準を説明できるものを選んだか。
- 問題領域をめぐる思考の場に有効なものが選ばれ，これまでの学習の整理，新たな問題を発見しうる分類となっているか。

⑧本時の目標

○単元の流れとの関係

- 問題領域をめぐる学習者の思考の深まりを可能とする学習過程を構想し，段階を追った毎時の目標を立てているか。

○具体性

- 教材内容に即した学習目標，その時間の学習活動に即した到達目標（評価基準に対応した身につけさせたい力）となっているか。

⑨授業の流れ

○授業観

- 「構成確認」「部分の対比」から「筆者の主張の読み取り」といった，授業者の読解をなぞらせるだけの流れとなっていないか。
- 問題領域をめぐる，学習者が問いを自らのものとし，自ら考え，新たな問いを発し，応答していく流れを作ろうとしているか。

○展開の工夫

- 単元目標（問題領域）と本時の目標（問い深める問い）との関係，本時の目標と学習展開の中の問いとの関係について，随時確認されているか。
- 学習者の学習の展開がシュミレーションできているか（「細案」を作ったか）。
- 学習者が新たな認識を手に入れたり，手持ちの認

識を批評しようとするようにするために、本文のどの場面をどのような局面で問題化するかが焦点化されているか。

- 授業の流れを断ちきる段落単位の読解ではなく、段落相互の関係性を問うなどして授業の流れを作り出すものとなっているか。
- 学習者の発言を活かす流れとなっているか。
- 実習生自身の理解の道筋、読み誤ったところ、読み深めて読みが変化したところについてのメタ認知を授業展開の中で活かしているか。

⑩発問の設定

○何を問うのか

- 問題領域の問い深めにかかわる発問か。その発問の意義の共有が図られているか。
- 学習展開、授業の流れの中での問いの必然性は確保されているか。
- 授業者による説明や確認で十分な事項と学習者の回答を求めるべき事項は選別されているか。

○どう問うのか

- 発問の種別（「本文記述の確認」、「理由の説明」、「意見陳述」）が理解され、有効に選ばれ構成されているか。
- どんな言葉で問うのが適当かを考えたか。
- 口頭で答えさせるのか、話し合わせるのか、用紙に記述させるのか、それら使い分けは適当か。
- どこまでの回答を求めるのか、考えているか。

⑪板書計画

○学習展開上の効果

- 問題領域をめぐる学習の展開（単元展開、本時の学習の位置、問い深めの過程）が分かる板書か。
- 本時の学習授業の流れ（問い深めの過程）が分かる板書か。
- 学習者の発言を組み込みうる板書計画か。
- 問題領域をめぐる諸事項の関係を構造化するなどして、学習者の思考を整理し次なる展開を導くものとなっているか。

⑫学習活動の工夫

○思考活動への援助

- 「学習活動」や「指導上の留意点」の記述は「～線を引く。」「～発表する。」「～説明する。」「～問う。」など具体的かつ明確なものとなっているか。
- 学習者が読み落としそうな叙述に気づかせる学習活動の工夫を図っているか。
- 簡単に答えることのできない問題について、周囲

との話し合い、答えの確認、書いたものの交換などの活動を取り入れることを考えたか。

○問い深めへの援助

- 学習者の意見を「賛成」「条件付き賛成」「反対」という軸で整理するなど、思考を深めさせる工夫がなされているか。
- 学習者の意見へのコメント、問い返し、学習者との対話などによって、もう一步踏み込んだ知的活動を展開していく局面を用意しているか。
- 学習者の意見や補助教材を活用して、教材文の開く問題領域をより高次の問題領域へと接続、展開していくことが構想されているか。

C. 授業の実際グループ

⑬学習者の反応およびそれへの対応

○対話からの問い深め

- 問いを共有し得ず発問に回答できない学習者には、教材本文を確認したり、板書事項を説明したりして、学習者を思考の場に組み入れる働きかけをすること。
- 学習者の誤答を全体で共有し、その原因の探索を通じてこれまでの思考の道筋を確認したり、焦点化を図ること。
- 根拠の明示や説明を欠いた学習者の回答に対しては、「なぜそういうのか」「どこからそういえるのか」などの問いかけを通じて思考の精密化をうながし、教室全体への確認をもって議論の次なる展開への足場を調える。
- 学習者の意見へのコメント、問い返し、学習者との対話などによってあらたな問いを生成し、もう一步踏み込んだ知的活動を展開していく。

⑭話し方・ふるまい方

○学習への取り込み

- 生徒を引きつけ、より主体的に考えさせるための身振りや語調、声調の工夫。
- 学習者の発言を授業の中に組み込み、問題領域をめぐる議論、思考の場に取り込んでいくふるまい方を意識する。
- 予想外の発言に対しても、学習者自身が気づき修正できるように導くこと。

※「単元別 授業力獲得モデルプラン（I）」冊子
問い合わせ先：〒721-8551 福山市春日町5-14-1
広島大学附属福山中高等学校国語科
Tel 084-941-8350 Fax 084-941-8356