

附属学校における教育実習のあり方を求めて (3)

—授業構想の観点の内在化を中心に—

吉田 裕久 山元 隆春 朝倉 孝之 岡本 恵子
新治 功 末廣 鈴江 土本 勝彦 西原 利典
三根 直美 宮本 浩治

1. はじめに

「教育実習を真に実のあるものにしたい」「教育実習生に授業力をつけたい」というねらい(願い)のもとに取り組んできた本研究も、ここに(3)を迎えることになった。

(1)では、教育実習生へのアンケート調査を通して、附属学校における教育実習の現状と課題について分析・検討した。その結果、「総じてどの実習生も真面目であり、意欲的である。しかし自分から考えようと努力する姿勢は見られるものの、時間ばかりかかり自分では前に進めず、結局指導教員の助言で授業を構成し、自分の発想が授業に反映されない実習生が見受けられるようになってきていることを複数の教員が感じている。近年の傾向として何をどうすればよいのかわからず、指導教員の指示を待つ「受け身」の姿勢が目立つ。」(「広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要」, 第34号, 18~19ページ)と結論づけた。

(2)では、この「現状と課題」に基づいて、指導教員が実習生の状況について記入する「指導シート」、教育実習生が自分自身の状況について記入する「記入シート」を実践的な形で提示した。すなわち、これら二つのシートが、①実習生にとっては自らの課題をメタ認知させることができる、また指導教員にとっては自身の指導の振り返りになる—「意識化」と、②複数校で実習することから別の実習校と連携できる(附属学校間の連携)、あるいは大学・附属間で連携できる—「共有化」の二側面で効果的に機能しているとして高く評価し、これらを教育実習に積極的に導入することを提案した。

これら(1)(2)を受けて(3-本稿)では、教育実習は詰まるところ授業力育成・向上の場であることから、「授業構想の観点の内在化」を教育実習生に

どのように育成していくのか、その具体的な取り組みについて報告する。この「授業構想の観点」として、授業を構想し、授業を展開する(つまり授業の開始から終わりに至るまでの)項目として、次の10項目を用意した。

- ①単元の趣旨・教材観、②指導(学習)計画
- ③教材分析、④指導案、⑤発問、⑥板書
- ⑦授業の展開、⑧学習者への反応・対応
- ⑨話法・態度、⑩教材・資料準備、活用

教育実習生は、これらの項目を意識しながら授業を構想し、授業を展開することになる。

この具体的な内容については、以下の章を参照していただきたい。

なお広島大学では、これまで本実習を4年生で実施してきたが、平成20年度からは3年生で実施することになっている。これに伴い、教育実習の位置付けも、「仕上げ」から「プロセス」へと移行する。

さらに近く、中央教育審議会が「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(平成18年7月11日)で答申した「教職実践演習」(4年生後期)も新設され、実施されることになる。

教育実習をとりまくこうした新しい動向の中で、「記入シート」・「指導シート」を導入して、指導教員と教育実習生とが到達段階を共有し、記録を交え対話的に進めていくことを提案した本研究の意義は大きい。大量の教育実習生を抱える中で、一人ひとりの質をどう保証していくか、この二律背反する命題は大きな課題であるが、この点についても本研究は、一つの示唆を与えることになるであろう。(吉田裕久)

2. 目的・方法

本研究の目的は附属学校における教育実習で、いかにして学生の授業力を高めるかということにある。

そのための方策の一つとして昨年度提案した「記入シート」は、各実習生が自分自身の状況について記入し、各自のもつ課題を意識化出来るように工夫したものであった。

また指導教員が実習生の状況について記入する「指導シート」は、指導教員が自身の指導を振り返ることができる、あるいは他附属の教員間で情報を共有できるといった点では有効であったが、その使いにくさから改善を試みた。

今回は実習生の授業構想力を高めるために、これらのシートがどれくらい生かされたか、あるいはどのように生かしていけばよいのかを明らかにしたい。

授業力を高めるためには実習生が自身の課題を内省し、内在化させることが不可欠である。また指導教員側も実習生の状況をよりの確に把握し、指導に反映する必要がある。

実習生も指導教員もさまざまな場面における「反省的試み」が必要となってくるのである。「記入シート」「指導シート」はそれを言語化し表出したものであり、実習生にとっては次時の授業への、指導教員にとっては指導の足がかりとなるべきものである。

これらシートの記述内容の分析を通して、それを指導にどう反映させれば、実習生が授業構想の観点を獲得できるかを検証していく。

り、観察しながら授業評価の観点を常に意識できるようになっている。

〈観点〉

- ①単元の趣旨・教材観、②指導（学習）計画、③教材分析、④指導案、⑤発問、⑥板書、⑦授業の展開、⑧学習者への反応・対応、⑨話法・態度、⑩教材・資料準備、活用

指導教員授業観察記録用紙
実習生 () 単元・教材 () No. (/)

日時 2007年10月5日(金) 3時 学年・級 4年 算 中 2 組 期間 20分 10 指導案のこぼれ... (手紙の読み) ・板書が上手に... (手紙の読み) ・声量がいじり... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み) 15 手紙の読み... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み) 20 手紙の読み... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み) 25 手紙の読み... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み) 30 手紙の読み... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み) ・手紙の読み... (手紙の読み)	日時 2007年10月5日(金) 評定の観点 ①単元・教材観 ②指導(学習)計画 ③教材分析 ④指導案の書き方 ⑤発問設定 ⑥板書 ⑦授業の展開 ⑧学習者への対応 ⑨話法・態度 ⑩教材・資料準備 活用
--	---

(8) 指導教員授業観察記録用紙

そして用紙の右側にはその授業の批評会における発言を書き留める。各実習生ごとに全ての実地授業およびその批評会が終了した時点で、その学生の「授業観察録」を元にして、(9)「教育実習指導要録」を作成し、評価の基礎データとして、あるいは他附属への情報提供として活用する。

この「指導要録」には自由記述の項目として「本実習において評価すべき点」「本実習において課題と思われる点」がある。その記載内容から、本校教員が実習生の授業に何を求めているか整理してみたい。

- ・ 学習者を学びの主体とするためにどのように体を動かし思考を働かせ表現させるかという点に努めた。
- ・ 学習者の読む意欲をいかに喚起し、さらにそれをいかに持続させるかという「動機づけ」が確かに行われていた。
- ・ 「間」の問題。どこに間を設けるかという点である。授業における「間」は生徒が思考する間、指導者と学習者とがしっかりと結びついて学習を進めていく間である。

	「記入シート」	「指導シート」
実習開始まで	(1) 国語科教育実習日誌 (2) 教育実習に関する事前調査	
実習中	(3) 国語科授業観察録 (4) 中間自己評価票	(8) 授業観察録
実習後	(5) 教育実習に関する調査 (6) 感想文 (7) 実地授業記録	(9) 教育実習指導要録

※各シートの概要については『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』(第33号「附属学校における教育実習のあり方を求めて—国語科の場合—」2005.3)及び(第34号「附属学校における教育実習のあり方を求めて(2)—効果的な指導シート・記入シートの提案を中心に—」2006.3)を参照

3. 指導の方向性

実習生の実地授業を観察しながら「指導シート」の(8)「授業観察録」に気づいたことを時系列に記していく。そのシートには以下の10の項目が明記されてお

- ・生徒に十分しゃべらせることである。そのために指導者の聴く姿勢がとても重要である。
- ・板書も授業の中心（学習指導目標）との相関性を意識したものになった。
- ・綿密な教材分析を行い、授業の連続性と発問の連続性を意識でき、子どもたちを深い思考に導くことができた。
- ・子どもたちの思考の深まりが見られる発問を行うことができた。
- ・子どもたちが主体的に活動し、授業に関わることでできる発問を組織しようとした点、また他者の授業を見ることにより、子どもたちが主体的に活動できるような問いを考えようとしたことは評価に値するものであった。
- ・教材分析についても、「教材を教える」授業の組み立てになっていたものが、「教材を教えながら、教材で思考のプロセスを教える」、「教材を通して、思考のプロセスを振り返る」ような授業を組織し、実際に発問の展開の中で、実践できていたことがすばらしかった。
- ・教材分析に裏打ちされた発問の組織に関して、課題が残る。具体的には、教材との整合性に基づいた発問（何を問うかということ）と発問の方法（いかに問うかということ）がうまく精選されていなかったと言うことができよう。
- ・「教える」ということから抜け出せず、説明することがほとんどで、思考を生み出すものへは到底程遠い状態であった。
- ・指導案の作成についても、次第にねらいが明確になり始め、課題は残るものの、構造的な板書と有機的な発問の方向性が見えてきた。
- ・授業でやりたいこと、学習目標が明確であり、わかりやすい授業になっている。
- ・生徒自身に考えさせる学習をどう組み立てていくか、この学習で生徒自身の基礎的な読みの力がどこまで身についたかという点が課題である。
- ・評論文は常に明確な主題をもっているものではない。或いはあったとしてもその主題が明確な輪郭を見せているわけではない。テキストの解釈、読みは最終的には読み手の責任に於いてなされるもの。最後の最後の瞬間にそこに行きついたようだ。
- ・自分はここをどのように読んだのか、そしてその根拠はと、自分の読みを開陳していくことが授業の深まりにつながる。なぜならそれが他者からの批判（共感）を含むことばの交流につながるからである。

- ・発問が単発で終わり、一問一答の連続でしかなく、読み深めや思考を深める問いをたてることができなかった。その原因はこの授業で学習者に何を学ばせたいか、何を考えさせたいかが曖昧なまま授業に臨んだことにあると思われる。
- ・学習者に考えさせる問いを立てることができない。（下線は稿者による）

授業構想の観点として指導シートに明記された①～⑩の項目が含まれているが、その軸となるのは「考える」「思考する」ということである。教材で何を考えさせるか明確な「問い」を立てることが教材研究・教材分析であり、その問いを解決していく（思考する）活動を発問により導き、板書により整理しながら定着を図る。それが我々指導者側が実習生に求める国語科授業の基本的な姿であろう。

多くの実習生を指導してきて感じることは、彼らは授業を「作品を教えること」と捉えており、それ故に本文内容の表面的な読み取り、知識注入にとどまっているのではないかということである。

このギャップを埋めることが指導教員に課せられている。

4 実習生の実態把握

国語科の授業をするにあたって学生に一番大きな影響を与えているものは、学生自らが「中学、高校で受けてきた国語の授業」である。国語科に限らず自分が受けた授業のイメージしかないのであるから、自分が教壇に立って授業をするとすると、そのやり方に引きずられるのは当然と言える。

次に大学教育における専門教育の違い。本校は広島大学の附属学校であるので、基本的に広島大学の学生が大半を占めるが、母校実習ということで他大学の学生も受け入れる。実習に訪れる学生が皆同じ学部・学科で一律に同じ授業を受けてきているわけではないし、また同じ学部・学科であっても学生個々によって履修科目に差異がある。

そして平成17年度から導入された実習Ⅰ（2週間ずつ異なる附属学校における延べ4週間にわたる実習制度）によって、後期に訪れる学生の「教材研究」の質に大きな差が現れることとなる。

どのような差があるのか、2007年度後期実習生のうち、前期に他附属学校で実習を受けた学生Aと今期の実習が初めてとなる学生Bを取り上げ、実習開始までの準備期間に記録させるシート（1）「国語科教育実習日誌」の記述内容から比較・分析する。

実習生A：教育学部国語文化コース

後期実習における実習Ⅰの学生は、前期の実習体験

によって「反省的試み」がなされている。それは後期実習終了後に書いた(6)感想文にも表れている。

前期の教育実習では、作品研究から教材研究、目標を設定して指導案を組み立てるという一連の流れをとにかく無我夢中で辿り、指導教員の先生方に修正していただいて、やっとの思いで生徒のいる教室に入っていったような気がする。実習が終了した後は、数えてもキリが無いくらいの課題、改善点が見えた。

その経験を踏まえて後期実習の準備にあたっている。
(1) 国語科教育実習日誌には以下のような「観点」を示し、実習生自身が自分の教材研究、授業研究に対してどのような観点で行っているのか自己分析させるために明記させている。

- A. **単元の構想グループ** ①単元の趣旨, ②指導(学習)計画, ③学習者観, ④教材観, ⑤教材分析, ⑥評価計画(学習指導要領との関連)
- B. **各授業の計画・準備グループ** ⑦教材・資料作成, ⑧本時の目標および評価方法と評価規準, ⑨授業の展開, ⑩発問の設定, ⑪板書計画, ⑫学習活動の工夫, ⑬指導案の作成
- C. **授業の実際グループ** ⑭学習者の反応およびそれへの対応, ⑮話し方・ふるまい方

担当学年：高I 領域：漢文
教材、時数：「先従隗始」3時間「鶏鳴狗盗」2時間(単独)

○月○日
・「先従隗始」を読む。本文に書かれている内容と、現在使われている意味が異なる→なぜか【問題分野④⑤】

漢文を教材として使ってみたい、とは思う。
・原文と現在との意味のズレ
・隗の例えと作中の現状とのズレ
ズレをどう埋めるか? どれだけ納得させられるか?

○月○日
・「鶏鳴狗盗」を読む。【問題分野④⑤】
くだらない技能の持ち主
くだらない技能でも役に立つことがあるたとえ
便覧に載っていない。私自身初めて知った言葉。
今どきの高校生は知っているのか!?

○月○日
・教材選び【問題分野④】
「先従隗始」「鶏鳴狗盗」で指導案を作るとどうなるのか…
・故事成語として ・漢文として
・中国の文化 日本との違い?
日本に伝わっている事実

○月○日
・観察実習の授業を振り返る
【問題分野⑨⑩⑪⑫⑬】
・故事成語を教える意味、日本の文学との関わり、漢文・故事成語に親しませること、登場人物の考えなどをつかむ。

○月○日
・『漢詩・漢文解釈講座』に載っている文と教科書を比較【問題分野④⑤】
・『史記』を読む。
・情報量も多く『十八史略』よりも分かりやすい。
・躍動感もあり面白い。
・故事成語の意味となった部分が明確に言葉で表現されている。
・郭隗の人物像は?
・生徒に「へえ〜」で終わらせないようにには
・いまいちピンとこない部分をピンと!!
・郭隗の言葉のどこがそんなにすごい!?
・孟嘗君の人物像とは?
『十八史略』で読み取れる人物像とは?

【問題分野①⑩③】
○月○日
・郭隗の言葉がどれだけすごいのか【問題分野⑤】
・普通の人々が全く思いつきもしなかった方法
・普通に考えれば全く逆の行為
燕の現状
・再建途上の小国・報復する力はない
・誠に優秀な人材が欲しい
↓
○昭王には決して間違っていない。
→より迅速にかつ効果的な方法。

その「するどさ」「的確さ」がすごいのでは…?
・何がどう的確?
「本当に優秀な人材(千里馬)を欲している」
「相応の接待をしてくれる」という確信を賢者に与える

○月○日
・登場人物一人一人に注目し、考察することで、生き生きとしたイメージでもって学習者に内容理解させる。【問題分野④③】
・指導計画
どの順番で考察していけばスムーズにしかも深く理解できるか。【問題分野⑨⑩】
「先従隗始」
※人の欲(あんなやつが優遇されて…)をついた? ?
「鶏鳴狗盗」
「くだらない人物」が何をした話なのか?

<p>自分ができることをした。 結果、孟嘗君は救われた。 孟嘗君は彼らに期待していたのか？→していないように読める。 「くだらない人物」がそれなりに使えるとも思わずにただ下においている孟嘗君の人物像 <u>孟嘗君の他の部下はどう思っただろうか？</u> 【問題分野⑤】</p>
<p>○月○日 ・第1時の指導案【問題分野①②】 板書：一目見て生徒が分かるように！！ なるべく考えさせたいため字は少なくしたい 授業の流れのおかしさに気づく 板書に合わせて無理ではない流れに！！ 【問題分野⑨⑩】 評価観点と方法がいまいち…【問題分野⑧】 ・「鶏鳴狗盗」の展開が決まらない… (下線は稿者)</p>

実習生B：教育学部日本語教育系コース
実習Ⅱの学生であり、教育実習は今回が初めてである。

<p>担当学年：中1 教材、時数：「変わる動物園」2時間（共同）高I現代文「短歌を訳す」3時間（単独）</p>
<p>○月○日 教材1を前半部、後半部に分け、第3時で創作活動を予定。【問題分野③⑤】</p>
<p>○月○日 毎時間ごとの分量、何を目標にするか。 第1時 言語による表現の違い→ことばに敏感になる。 第2時 短歌を詠んでいく→筆者の訳のポイントがどう変わったか（第3時の参考に）【問題分野⑧⑨②③】</p>
<p>○月○日 ・和歌を見ていくときの単語、助動詞、技法の自分の未熟さ【問題分野⑨⑤】 ・訳を実際にさせるのは三十一文字にこだわらなくてもいいのか【問題分野⑨⑩】 ・訳させるといふこととは【問題分野④】</p>
<p>○月○日 ・第2時の指導案作成【問題分野⑤】 ・『みだれ髪』を読む【問題分野⑨】</p>
<p>○月○日 ・同じグループの実習生と話し合い（教材2の授業担当部分の調整）【問題分野⑨②】 ・教材観と作品観が混ざらないように教材2の教材</p>

<p>観づくり【問題分野④⑤】 ○月○日 ・教材2の指導案づくり【問題分野⑨⑩】 ・目標の設定【問題分野④】 ・発問の設定の仕方（話し方、生徒に考えさせる時間）【問題分野⑩⑬】</p>
<p>○月○日 ・教材2の共同担当者と教材観作成。（授業の導入法←イメージを生徒に聞く。教材を通してキーワード確認）【問題分野⑨⑩①①】 ・<u>指導教員に教材観を見ていただく。</u>【問題分野④】 →<u>国語科としての学びがないと指摘される。</u> ・指導案の見直し（教材分析が足りない）【問題分野⑨⑤】 ・翻訳の作業を通して得られるもの【問題分野①】</p>
<p>○月○日 ・共同授業者と教材観の練り直し。【問題分野④】 ・段落ごとの関係性を見る進め方。語句の説明は？【問題分野⑨】</p>
<p>○月○日 ・教材観練り直し ・指導案の見直し【問題分野⑬書き方⑩目標へのつながり】 ・指導項目に持って行くまでの発話の重要さ ・生徒に考えさせる作業を。 グループ内での話し合い→全体へ 【問題分野③⑧①出た意見との結びつき】 ・第3時の資料として古今和歌集ボツ。意味を取るのに時間がかかりそう。【問題分野⑨題となる短歌の選定、提示】 ・『みだれ髪』を自分なりに訳→例として筆者のも見せる？【問題分野②】</p>
<p>○月○日 ・教材観確認→<u>指導教員に見ていただく。</u>【問題分野④】 ・発問の大本となる部分を作成【問題分野⑩細かい部分をどうやって持っていくか】 ・筆者が書いた他の本を読む【問題分野②⑩】 「心の揺れ」「訳すということ」について学ぶ</p>
<p>○月○日 ・<u>指導教員に指導案をみていただく。</u>教材観検討。 指摘点 <u>国語科としての学びは？</u>【問題分野⑤】 板書の量・長さ。書くタイミング【問題分野⑧⑩】 目標と学習内容とのつながり【問題分野⑨⑫】 「理解」「確認」のためにどういう方法、発問を行う</p>

か。【問題分野⑩】

「短歌」と「和歌」の違いは？

- ・批評的に考えさせる？【問題分野⑨】
- ・最後の時間に扱う教材，目標，展開について同じ教材を扱う人と検討【問題分野⑧⑨】

○月○日

- ・経験者から効果的だった板書法を教えてもらう。(全て書かずに一部貼る，穴あきで埋めさせる←クイズ形式で興味を持ちやすい)【問題分野⑦⑩⑨】
- ・指導案の補足，修正【問題分野②】
- ・「訳すということ」について自分なりに意味・理由を書き出す。【問題分野②①⑧目標となりうるのか】

○月○日

- ・指導案の修正(板書・展開)【問題分野⑨導入時点で時間を取りすぎそう】
- ・想像上で流れを組み立てる(発問計画)
1時間ごとの学習目標と単元目標の繋がりは分かるか【問題分野⑭⑮説明が伝わるか】
- ・50分という授業時間におさまるか
どこを削っても大丈夫かの順位をつけていない【問題分野⑪⑫③】 (下線は稿者)

実習生Bの方が実習生Aに比べて準備に多くの時間を割いている。しかしながら記述内容からも見て取れるように実習生Aの方が教材に対して具体的な「問い」(下線部)を立てながらそれを解決していこうとしており，また参考とする資料の選択も適切である。

実習生Bは作業内容が抽象的で漠然としており，本文に書かれていることをどう伝えるか，極端な言い方をすれば「読めばわかる」ことをどう教えるかという域を越えない。途中で指導教員に何度か提示し指導を仰いでいる(波線部)にもかかわらず，それが理解できておらず，実習第1時間目まで変わることはなかった。

それぞれ(6)感想文の中で，自らを次のように振り返っている。

実習生A：後期の実習の事前指導が行われた時，とにかく自分の手で一から授業を創りたいと思った。前期に経験できなかった高校古典を扱うということもあり，不安と緊張は前期の比ではなかったが，それよりも「自分で授業を創りたい」「自分の授業をしたい」という思いの方が勝っていたような気がする。前期の実習を通して学んだ様々な方法を用いてあれこれと考えている時，指導案が出来上がるまでの作業中は，本当にこれで良いのだろうか，私が目標としていることは授業として成り立つものなの

だろうか，と不安は常にあったけれど，単元を通しての計画や一時間の授業の流れ等，生徒の反応や細かい発問も具体的に想像しつつ組み立てていける自分にはかなり驚いた。一つ一つの授業の流れ，活動の意味等，整理しつつ少しずつ創りあげていくことは，本当に「自分で授業を創っている」と実感できる瞬間だった。

実習生B：振り返ってみても私の教材を見るという視点が養われていなかったのではないかと思います。教材を使用して生徒に何を学ばせられるのか，何が得られるのかという視点から教材を捉えられていなかったように思います。

指導案の中に簡単に使っていた「理解する」「考える」などの言葉についても，どのような方法で，何を，何のためにといった具体的なものが見えておらず，「言葉を教えたい」と口では言うものの，私自身中身が曖昧だったために生徒にも伝わりきらない部分が多くありました。

当然ではあるが，実際に教壇に立って授業を経験している者とそうでない者とは授業をどう組み立ててどう進めるか，実際にできるできないは別にして，そのイメージ(構想力)に歴然とした差がある。

また実習Ⅰの学生には前期にできなかったこと，課題となることを後期実習でやってみたいという目的意識も明確にある。

以上のことを鑑みても実習生の授業構想力は千差万別である。指導者側はそういった実習経験の有無，学部学科による大学教育の差，そして何より個人個人の力の差を念頭に置いて指導にあたらなければならない。

5 実習中における「シート」の活用

前年度，記入シート「授業観察録」において，「批評会を終えて」という欄を設定することを提案した。それは，「自らの課題を内面化させること」，「その時だけの記憶とするのではなく記録に残すことによって，今後の指針にすること」をねらったものであった。実際に実習生によってなされた記録を見ることで，この欄がどう機能したかを検証する。

実習生C

実習Ⅱの学生であり，同じ班の実習生が全員実習Ⅰだったこともあって，彼我的授業力の差を必要以上に意識しているきらいがあったが，何事にも非常に前向きに取り組んでいた。そのことは「批評会を終えて」の欄に欠かさず記録を残していたことにもうかがえる。(実習生C 「授業観察録」批評会記録等)

【観察者】授業観察時の記録／【受講者】実地授業の振り返り	
教材研究・教材の準備 授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。	授業の準備 授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。
授業の進め方 授業の進め方は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 授業の進め方は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。	授業の進め方 授業の進め方は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 授業の進め方は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。
発問・発問 発問は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 発問は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。	発問・発問 発問は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 発問は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。
【観察者記録】 2007年 10月 9日(木) 2時～	
授業自身の振り返り 授業自身の振り返りとして、授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 授業自身の振り返りとして、授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。	
授業内容（テーマ 発問について） 授業内容（テーマ 発問について）として、授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 授業内容（テーマ 発問について）として、授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。	
振り返りを通して（観察者を通して明らかになった自身の反省、課題、方向性、等） 振り返りを通して（観察者を通して明らかになった自身の反省、課題、方向性、等）として、授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。 振り返りを通して（観察者を通して明らかになった自身の反省、課題、方向性、等）として、授業の準備は、教科書の内容をしっかりと読んでおくこと。	

それを見ると、いくつかの特徴が指摘できる。

一点めは、前回の授業の課題を明確に意識しながら授業をしていることである。第2時の授業後の「前回の反省を活かして、本文から抜き出し、考えさせるように気をつけた。(中略)発問が難しかった。」という振り返りは、第1時の「批評会を終えて」に記入された、「本文から抜き出す形で出せる発問、本文を読もうと思わせる発問を目指す。」という記録が念頭に置かれてのものである。もちろん、これまでの個々の実習生も、実地授業における課題を記録し、次時にそれを意識して授業をしてきているが、記入欄として設定してあることによって、前時の課題を克服するべく授業を計画実施していくのがあるべき姿なのだということを意識化させるはずである。

二点めは、自分の授業の批評会後の記入事項と、班員のそれとでははっきりとした違いがあったということである。事後に実習生が記入する「教育実習に関する調査」の観点の項目に対応させると、次の通りである。

	他	自
①単元の趣旨		
②指導(学習)計画	1	
③学習者観	2	
④教材観		
⑤教材分析・教材研究	4	1

⑥評価計画		
⑦教材・資料・ワークシート	1	
⑧本時の目標および評価方法と評価計画	1	
⑨授業の構想・展開	3	3
⑩発問の設定	5	5
⑪板書計画	2	2
⑫学習活動の工夫	1	
⑬指導案の作成		
⑭学習者の反応及びそれへの対応	3	1
⑮話し方・ふるまい方	3	2
⑯その他(授業観)	2	1

自分の批評会後の記録にくらべ、班員の批評会後の記録のほうが多くの領域にわたっている。それは、記録の枚数の違いに因るものではない。というのは、自分の授業後のすべてに「発問の設定」を記録しているからである。批評会で自分の授業の課題は発問なのだという認識が内在化されたことがうかがえる。

自分が授業をする前に、班員の授業の批評会后、「発問のし方、板書のし方、生徒にわかりやすいように、考えさせられるようにするのはなかなか難しそうだった」と記録している。実際に自分が授業をする際に、その難しさを身をもって感じ、それが最後まで課題のまま残ったという結果になった。

指導教員は、発問がうまくいかなかったのは教材研究が不足していたためだと考えていた。実習生Cは、この記録を見る限り、自分の教材研究についての記録は一度だけと少ない。おそらく、実習期間中は発問をどう作ればよいかに精一杯で、教材研究についてじっくりと考える余裕がなかったのだろう。教材研究についての記録は、班員の批評会後には頻繁に見受けられるが、自分のほうにはほとんど記録されていない。

教材研究について自らの反省の目が向かっていったのは、(6)感想文「実習を終えて」であった。

私の教材研究はだめだったと気づいた。教材研究というより、作品研究に近かった様に思う。私自身、「源氏物語」の魅力を見いだそうとはしていたが、それを使って何を教えることができるか、またそれをどう教えるのかということが、全くといっていい程考えることができていなかった。

この認識は、自分の全ての授業を振り返る中で、最も自分に欠けていたものは何かを自問する中で行き着いたものであろう。実習終了3日前、班員の批評会後に「教材研究を深くやるべき。評論はもとのものを読み、教科書の本文を批判的に見ることも必要だと思った。」という記録を残している。教材研究の重要性に実習期間中に気づき始めていたことがうかがえるが、

「批評会を終えて」を記入する時点で、そのことはまさに自身に当てはまるのだと認識したのである。つまり、教材研究こそが発問を考える基盤になるということが、実習中から実習後にかけての自省の中で内在化されていったと言えるだろう。

以上の点から、「批評会を終えて」の記録は、「自らの課題を内面化させる」という当初のねらいの達成に寄与するものであったといえよう。次時に向けて、課題意識を持って授業に臨むことに一定の効果を受け、個々の時間にそれぞれ自己の課題を意識化させる上では有効である。ただ、各時間に書いていることは多くの領域にわたることになり、自分の最大の課題をとらえ直す機会が設けられなければ、散漫なものになってしまう。その意味で、「実習を終えて」の位置づけが大変重要である。批評会ごとの振り返りが、「実習を終えて」をさらに充実したものにすることも期待できる。毎時間の記録と実習後の記録が、相互補完するものとして双方ともに欠かせない。

個々の実習生の記入シートを点検していく中で気づいたことは、「批評会を終えて」の欄に書いている実習生が少なかったということである。次の準備に追われ、まとめる時間的余裕がないというのが実状であろう。上記の効果が認められるものであるだけに、批評会の最後の五分を記入時間に充てるなどの対策が必要である。

6 実習生評価の実際

前項で取り上げた実習生に限らず、多くの実習生が「教材研究・教材分析」を捉えあぐねている。

次に挙げる実習生は、実習途中における中間評価、実習終了後の最終評価で「教材分析」を「やや理解」と自己評価している。対して指導教員側の評価は「習得」である。

実習生が自身に対して厳しい評価を下しているのはどのような意識からであるか、記入シートを元に指導教員側から分析してみたい。

実習生D

評価項目 (3 習得, 2 概ね理解, 1 不足)	自己評価		教員 評定
	中間	最終	
③教材分析	2	2	3

「教材研究」高Ⅱ『ミロのヴィーナス』

中3『おくのほそ道』

「(2) 教育実習に関する事前調査」

3. 教材研究は、具体的にどのようなことをしたか。

本文を読み込む。出典を探して句読点や表現上の異同探す。詩的表現の意図を考える。引用部分の出典

を探す。

「(4) 中間自己評価票」

①教材分析・教材研究 自己評価 2

作品として読むことと教材として扱うこととの違いが分かっていないと思ったので、考えるときは授業だったらどう話すかを常に念頭に置くようにした。教材分析・教材研究を行って展開を考えてから指導案としておこなうのが本来だと思うが、指導案を作りながら教材研究を行っていることが殆どだった。

「(5) 教育実習に関する調査」

9. 身に付いたと思うこと

⑤教材分析・教材研究 自己評価 2

11. 大学でもっと学んでおけば良かったと思うこと

○教科に関する科目

指導案を立てて批評しあったり、模擬授業をしたりという、実践的な授業についての講義が文学部生でもとれたらと思いました。

(6) 「感想文」

とにかく教材研究というものをしなければいけないんだ、指導案を作らなければ、とただがむしゃらに何かをするだけの準備期間でした。目標の定まらないまま教材を読んでも授業と結びつけて考えることができていなかったように思います。実習中に先生からいただいた言葉は「思考を支えているのが言葉だ」という抽象的なものから「授業のポイントは教材研究、発問、板書、コミュニケーション」といったすぐに実践できるものまで様々でした。あわてて行った教材研究や付け焼き刃の知識を生徒に話しても授業はうまく展開できないことを実感しました。

「(9) 教育実習指導要録」

③教材研究 指導教員による評価 3

教材研究を徹底して行い、自分の納得いくまで探求していく姿勢には感心した。何より素直で研究熱心である。教材とするためには何が必要なのか、そこを究めることです。

実習生Dはまず作品を読む力がある。作品を読み込む力とは、言葉そのものを追究する力である。

その追究のあり方はいわゆる文学作品であろうと教材であろうと同じことである。それらを読み込む深さは、弓を引く力である。教室空間で授業として成立させるには、その力に加えてそれをうまく生かし、コントロールする技が必要である。それは矢につける羽である。矢を射る力だけでは、授業はうまくいかない。読み込む力は、何を問うかをつかむことはできるが、どのように問うかまでは行き着かない。しかし、まず何を問うか。それをつかむことが授業の根底である。

実習生Dはその力がある。本人は思ったように矢が

飛んでいかないことを、教材分析力の不足ととらえたようだが、そうではない。力はある。羽が不足していたのである。それは、実習生の段階では仕方のないことである。もっと、大切なものを実習生Dは持っている。

すべての実習生に共通する課題が「教材研究」である。実習や批評会を重ねれば重ねるほど、その何たるかが見えてきて、同時に自己の力不足を知らされ、そのギャップに苦悩する。この「苦悩」こそが実際に生の学習者を相手にして授業を構想するという「実感」であり、目指すところはどこかを「内在」できたと言えるのではないだろうか。

「わかる」と「できる」は違う。教育実習でめざす「内在化」とは「わかる」レベルを指し、現場に立つてからも「できる」ようになるべく日々前向きに学び続ける実践者を育てていきたい。

7. 成果と課題

実習終了後の事後アンケートに「国語科授業とは」という抽象的な質問項目を立てた。

指導者側の意図がどれだけ学生に伝わったか、学生の国語科授業観がどれだけ変容したかを読み取ることはできるであろう。

「国語科授業とは」

- ・「考えさせる」ものである。教材を扱う中でどこを使い、何を考えさせるのか。それをつかんでいなければ授業として意味がないと思う。
- ・まず「授業」とは“なまもの”だということを感じた。その上で「国語科授業」とは作品を通して生徒に考えさせていくもの、また同時にその中で教師が学ばされるものだと思った。
- ・教材を元に生徒により深い思考を促すものだと思います。
- ・教材を通して物事を深く考えていくことの重要性、面白さに気づかせ、深く思考するための方法、力を身に付けさせる大切な機会。
- ・普段考えることのない事柄を意図的ではあるが発問によって先生と生徒が一緒に時間をかけて考えることのできる大切なものだと考えます。
- ・生徒に「言葉」を使って考える力を身に付けさせることです。
- ・考える授業。「考え」を教えるのではなく、「考える手順」「考える方法」を教える授業。
- ・「教える」のではなく「考えさせる」ための授業が他のどの教科よりも大切になってくる授業ではないかと思います。授業や単元「を」教えるのではなく、教材「で」教える、考えさせる授業でな

ければならないのだと感じました。

- ・生きている「ことば」を扱うもの。生きている「ことば」を扱うからこそさまざまな解釈や読みが生まれ、生徒の思考を深めることができる。
- ・考えることの楽しさ、大切さを感じられるような授業。
- ・“出会い”であると思う。教師との出会い、教材との出会い、新たな自分との出会い、他者との出会い…その出会いを通して何をいかに考えるか、考えさせるか。
- ・やはり「教える」のではなく「考えさせる」必要があると感じた。生徒に対する気持ちを「教える」という形ではなく、「考えさせる」という形で実現しなければならない。
- ・ことばの面白さを伝え、ことばによって考えを深めさせる授業。教師にとっては生徒と近づける授業。生きることを問うもの。
- ・自身の授業や他の実習生の授業も全て含めて、やはり教師も含めた教室全体で大きな問いに対して様々に考えを深めていくことの大切さ、その面白さを知ることができた。
- ・教材を使って生徒に何を、いかにして考えさせるかということだと思う。生徒中心の授業を行うのは大切だが、その授業を作っていくのは教師であるので、教師、生徒、共にとても考えることが大切な教科だと思う。

これだけの材料で一概に判断することは出来ないかもしれないが、多くの実習生が本校国語科の目指す「国語科授業」を意識してくれたように思う。

「指導シート」によって授業分析の切り口が明確になり、指導の方向性が教員間に共有された。

また「記入シート」によって実習生が授業を構想する際の観点を獲得し、一時間、一時間の授業記録、毎日の批評会内容、教材研究・指導案作成に対する個別指導内容等を書き留めることで自己の授業を振り返りメタ認知することが可能になった。同時に教員側は実習生が指導内容をどこまで理解しているかをより正確に掴むことができ、次の指導に生かすことができた。

授業力を高めるためにこれらの「シート」は十分有効であると言えよう。

今後の課題として国語科教師教育をより実のあるものにするために、さらに大学教育と附属学校における実習での指導内容の棲み分けを模索していきたい。

(附属国語科)

8. おわりに

「授業構想の観点」をどのように内在化させていけばよいのかという問題は、国語科に限らずいずれの教科の教員養成においても切実で重要な問題である。もちろん、「授業構想の観点」は一朝一夕に内在化されるものではなく、その授業者が授業を繰り返し構想・実践し、その過程を振り返るなかで時間をかけて内在化されるものであるとも思われる。ただ、そのことが「教育実習」の期間中だけでまっとうされるものであるかどうかということについては、なお検討しなければならない。

本稿で取り上げられている教育実習生Aはその教育実習録に次のように述べていた。「前期の実習を通して学んだ様々な方法を用いてあれこれと考えている時、指導案が出来上がるまでの作業中は、本当にこれで良いのだろうか、私が目標としていることは授業として成り立つものなのだろうか、と不安は常にあったけれど、単元を通しての計画や一時間の授業の流れ等、生徒の反応や細かい発問も具体的に想像しつつ組み立てていける自分にはかなり驚いた。一つ一つの授業の流れ、活動の意味等、整理しつつ少しずつ創りあげていくことは、本当に『自分で授業を創っている』と実感できる瞬間だった。」このAの振り返りの文章には、「教育実習」を通じて附属学校で学んだことと自身の「授業構想の観点」獲得の過程が、それほど明瞭でこそないけれども、確かに記されている。そして、数ヶ月の間を置いて営まれた、二つの附属学校での教育実習の間にAが何をつかみ取ったのかということも表現されているとみなして、けっして無理はない。「本当に『自分で授業を創っている』と実感できる瞬間」にめぐりあうことのできたAは、おそらく本稿に言う「授業構想の観点」を内に持つことができた実習生であったのではないだろうか。それが附属学校の指導教員の絶え間ない支援の賜物であることは間違いないが、Aがその賜物をどのように自らの「指導構想の観点」として内在化させたのかという、その過程で何が営まれたかということはさらに探究しなければならない。このことが、Aに固有のことなのか、それとも一般化することが可能なことなのであるか、そのことの見極めが必要であろう。

ここまで継続してきた「教育実習のあり方」を求める営みは、一人の実習生、一人の指導教員に固有の「あり方」を描き出すことをめざしていたのではない。むしろ、「あり方」として一般化可能な要素を取り出して、「附属学校」でこれから将来にわたって営まれ

る「教育実習」のあるべき姿を描き出そうとする営みであった。この論考で取り上げた「授業構想の観点の内在化」という問題は、言うなれば、「教育実習のあり方」のなかで一般的・普遍的な問題として抽出することのできるものの一つである。

「授業構想の観点」を「内在化」させるためには、少なくとも、授業者の内部に「学習者論的葛藤」とでも呼ぶことのできる葛藤が生まれる必要がある。その葛藤が、先に教育実習生Aが述べたような「自分で授業を創っている」という実感を駆動したとすることができるのではないか。学部第3 Semesterの「国語教育基礎論」第8講「読むことの『授業』はなぜ必要か」のなかでは、次のようなことを述べている。

「私たちが取り組まなければならないのは、生徒の学習を導く教材（学習材）としての文章にどのように切り込んでいくのか、ということです。／この意味で、教材研究とは教師が『学習者論』的な葛藤を抱えながら文章を捉えていく営みであると言ってよいでしょう。『学習者論』的な葛藤とは、たとえば教材を捉えていくときに自分が担当している子どもたちならば、どのような読みを示すのだろうかということを中心に思い浮かべつつ、その教材の叙述を検討していくことです。その際には、当然子どもたちの読みをこのようなかたちにしていきたいという目標にあたるものを持たなければなりません。それは、今日の前の文章を読むことが子どもの成長にとっていかなる意義を持つのかと考えつつ教材の研究を行っていくことを意味します。／教師が『学習者論』的な葛藤を抱きながら教材研究を行っていくということは、すなわち子どもの学習のなかで価値のある葛藤を、教材のなかから引き出していくということでもあります。子どもが取り組むだけの価値ある葛藤を、教材研究における読みのなかで引き出すことができるかどうかということがきわめて重要なことなのです。」

(2005年度「国語教育基礎論」講義録より)

「授業構想の観点」は教材の側から出てくるものばかりではない。しかし、少なくとも教育実習生Aは、二つの附属学校での指導を受けながら、「学習者論」的な葛藤を引き受けるとはいかなることかということをも「実感」として手に入れたのではあるまいか。「授業構想の観点の内在化」をどのような身ごなしとして記述することができるのか。それを意識的に身につけるための指標はいかなるものか。さらに探究したい。

(山元隆春)