

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 (5) —

「授業力獲得モデル (一般・単元別) の策定 (Ⅲ)」 —

金子 直樹 江口 修司 金尾 茂樹 石井希代子
重永 和馬 川中裕美子 村山 太郎 井上 泰
竹盛 浩二 竹村 信治 川口 隆行 小西いずみ
佐藤 大志 間瀬 茂夫 佐々木 勇 山元 隆春

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5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」、2007年度「授業力獲得モデル (一般・単元別) の策定 (Ⅰ)」、2008年度「授業力獲得モデル (一般・単元別) の策定 (Ⅱ)」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」を開発し、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・考察することで、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った。また、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。

○2007年度：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という研究展望の1年次研究。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した。なお、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、別途「単元別授業力獲得モデルプラン (Ⅰ) — 説明的文章・評論単元 —」の冊子を発行、報告している。

○2008年度：より実践的なモデルを構築していく研究の2年次として、「小説」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した。また、資料集 (「単元別授業力獲得モデルプラン (Ⅱ) — 小説単元 —」) を発行し、報告している。

以上の成果を踏まえて、2009年度は、より実践的なモデルを構築していく研究の3年次として、「古典」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。また別途、実習生の授業力獲得の経緯の具体を記録し、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た「単元別授業力獲得モデルプラン (Ⅲ) — 古典単元 —」の冊子を発行し、報告を行う。

Naoki Kaneko, Syuji Eguchi, Shigeki Kanao, Kiyoko Ishii, Kazuma Shigenaga, Yumiko Kawanaka, Taro Murayama, Yasushi Inoue, Koji Takemori, Shinji Takemura, Takayuki Kawaguchi, Izumi Konishi, Takeshi Sato, Shigeo Mase, Isamu Sasaki, Takaharu Yamamoto: Notes of the Teaching practice on the Japanese language education (5) —For the time to come

2. 研究の目的・方法

2-1.

以上のような目的を本研究は設定して、分析に有効な視点を得るために05年度開発の各「記録シート」を用いている。これをもとに本研究では実習生の授業力獲得過程を分析する。なお、分析考察の具体的な対象となる各「記録シート」は以下に列記する5種類で、続けてその概略を説明しておく（各「記録シート」の詳細は広島大学『2009年学部附属共同研究紀要』参照）。

【「記録シート」の種類】

- (1) 「国語科教育実習日誌」(08年度改訂)
- (2) 「学習指導計画」(08年度新設)
- (3) 「授業観察・批評会記録」
- (4) 「自己評価録」
- (5) 「教育実習指導記録」(08年度改訂)

【「記録シート」の概略】

「記録シート」(1)～(4)は実習生が自身の活動内容(何について、何をして、どうなったか)、習得したこと、問題になったこと、課題を記録するものである。これは実習生の授業力獲得過程の分析に有効な視点を与えるものであるが、他方で実習生が教育実習での自らの経験を対象化しようとする契機としても効果的に機能している。また、「記録シート」の様式には、以下の項目を共通に配している。

A 【単元構想グループ】

- 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

これは「実習活動」(「記録シート」(1)「国語科教育実習日誌」では「問題分野」)項目として設定したもので、この項目に即して実習生は自らの経験を記録する。これには、教育実習で生起する出来事を「国語の授業者」として出会う諸局面に即して顕在化させるねらいがある。

以上の「記録シート」(1)～(4)をもとに実習生の授業力獲得過程を分析し、指導教員が「記録シ

ト」(5)に記述する。本研究は、この分析結果に基づき、「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般的モデル」の改訂と「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ものである。

なお「記録シート」(5)では、「授業力の転換・飛躍ポイント」の記述の観点として、「実習活動」項目①～⑮をさらに取り纏めた7つの指標を設定している。学習活動項目①～⑮と「授業力の転換・飛躍ポイント」の記述の観点7指標との対応関係は以下の通り。

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

- ①学習者観の生成
- ②教材と学習者の関係性への洞察
- ③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】 ⑦～⑬

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

- ④学習者の思考の流れの理解
- ⑤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】 ⑭⑮

授業者としてのふるまい方の習得

- ⑥学習者とのコミュニケーションの成立
- ⑦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

2-2. 「単元別 授業力獲得モデル(Ⅲ) —古典単元—」

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(Ⅲ) —古典単元—」の冊子を発行した。

単元・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くとするのは、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「古典」とし、5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、詳細は同冊子において報告する(冊子の入手方法は本稿末尾参照)。

3. 古典単元における授業力獲得のための課題

古典単元での実習生の問題点は、事前に作成する指導案が現代文の場合と比べて「こんなことをしたいという漠然としたイメージはあっても、単元構想を具体

的且つ論理的に言語化」できていないところがあると指摘する指導教員の記述がある。また、その問題を抱えた実習生が「そのため目標・ねらいと実際の授業の展開、評価、学習活動の具体が結びついていかないし、その妥当性の検討についても十分にできない」（実習生C指導教員による『指導記録』より）で、単元の考察が至らず単元の主題が不確かなまま教壇実習の準備もしようとして苦闘する結果になったことも、指摘されている。

こうしたことは、「記録シート」（1）「国語科教育実習日誌」に見える教育実習中の「実習活動」項目グループをまとめた以下の表からも明らかである。

表1＝2009年度（古典単元）「国語科教育実習日誌」に見える「実習活動」項目グループの日数

	「実習活動」項目のグループ		
	A【単元構想】	B【各授業の計画・準備】	C【授業の実際】
実習生A	3	13	3
実習生B	6	4	8
実習生C	10	16	5
実習生D	6	13	5

表2＝2008年度（小説単元）「国語科教育実習日誌」に見える「実習活動」項目グループの日数

	「実習活動」項目のグループ		
	A【単元構想】	B【各授業の計画・準備】	C【授業の実際】
実習生I	1	13	5
実習生II	3	13	7

表1と表2は、実習生が教育実習期間中いくらの日数をどの「実習活動」項目のグループに当てたのかを明らかにするものである。「記録シート」（1）「国語科教育実習日誌」は、教育実習事前指導から記述が始まり、実習終了まで続く。一方で、この表には、事前指導から実習開始までの日誌は含まれていない。つまり、教壇実習に臨む実習生の取り組みの方向性をよく示すものである。そこで注目すべきは、表1のA【単元構想】グループに当てた日数が、表2のそれと比較して、多いことである。普通、教壇実習を控えつつ行う実習期間中であって、B【各授業の計画・準備】グループやC【授業の実際】グループが、多く取り組みに当てられる。その傾向をよく伝えるのが表2の実習生たちである。だが、古典単元（表1）ではA【単元構想】グループも、実習期間中であって気がかりなこ

とになっている。もちろん、実習期間中の単元構想の練り直しは大事なことである。しかし、表1のそれは、「練り直し」に止まらないものだったようで、そんなふうではB【各授業の計画・準備】での取り組みが不十分なものだったろうと予想できる。「目標・ねらいと実際の授業の展開、評価、学習活動の具体が結びついていかないし、その妥当性の検討についても十分にできない」という先掲の指導教員の指摘はこのことを指しているのである。

*

A【単元構想】段階での準備不足——、これが本年度「古典単元」の諸記録シートから取り出せる実習生の問題点である。この「準備不足」は、実習生の力量不足に由来するというだけではなく、古典教材を扱う際に特有の問題も絡んでいる。以下、そのいくつかを取り上げて、「古典単元」実習指導の要点をさぐる。

1) 古典教材観

次に掲げるのは『論語』（中2）を取り扱った実習生Aと、『徒然草』（高1）を取り扱った実習生Cが事前に作成してきた「指導案」の一部である。

「実習生A」が作成した「指導案」（初稿）

『論語』は春秋時代の孔子の言行、孔子と弟子たちとの問答を収録したもので、孔子の死後、弟子たちによって編纂されたものである。そこには人間の本質を見つめた孔子のものの考え方や、弟子たちに向けた言葉＝他者への働きかけが表れており、それは、多くの人々のものの見方や考え方に影響を与えてきた。『論語』には、現代にも及ぶ人間の問題が存在しており、私たちはその問題に対して、生き方・ものの考え方を孔子と同じ立場から考えることができる。『論語』に見られる孔子の考え方とともに、人間の本質に向かい、人間の生き方について考えをめぐらせる力を身につけさせたい。

※本文中傍線稿者

「実習生C」が作成した「指導案」（初稿）

筆者のものの見方・感じ方が随所に表れており、その考え方は現代に生きる私たちに一つの教訓を提示しているかのように感じられる。文脈や展開に即した的確な訳を取り、筆者の考えを理解することで、筆者の説くものが現代にも通じていることに気が付き、古文・古典をより身近に感じさせることができる。

※本文中傍線稿者

二例の「指導案」が、「多くの人々のものの見方や

考え方に影響を与え続け」「現代に生きる私たちに一つの教訓を提示している」と対象教材を位置づけることで「現代」（二重傍線部分）との接点を設定しようとしている点に注意したい。これを、たとえば、「儒教や特にその一部分である朱子学は、伝統的な社会・文化の中でかつて有していた支配的な思想文化としての地位を急速に失っ」た以上「現代の社会・文化の中で『論語』を読む」ということは、古の超凡の聖人、孔子とその弟子たちの言行録だから、彼らの生き方を「知」り「行」うために読む、のであるはずがないし、また、権威ある儒教経典「四書」の一つだから、儒教道徳とそれに基づく政治を実現するために読む、のでもありえない（池田知久「『論語』を読む」、学芸総合誌『環【歴史・環境・文明】』所載、藤原書店、2003/7/20）といった発言と対比すれば、実習生の古典教材観の位相は明らかである。

「現代に生きる私たちに一つの教訓を提示している」「人間の本質を見つめた」もの。実習生は、古典教材を〈本質的な教訓〉書、すなわち本質的で一元的な、いわば真理を教えるテキストと見なす。しかし、特定の共同体に対して特徴的な思索の仕方と同時代の言語を用いて説くのが古典テキスト。そうした古典テキストが「多くの人々のものの見方や考え方に影響を与え続け」「現代に生きる私たちに一つの教訓を提示している」とはいえず、したがって現代（の学習者）と接点を持つことは自明ではない。【単元構想】がこのような古典と現代との関係についての理解を出発点としているかどうか、実習指導の点検はここから始まる。

2) 〈学習〉観

古典を本質的で一元的な、いわば真理を教えるテキストと見なす実習生は、授業をテキストに内包された真理を伝達する場としてしかイメージできず、それゆえ、「文脈や展開に即した的確な訳を取る」→「筆者の考えを理解する」→「生き方・ものの考え方を孔子（筆者）と同じ立場から考えることができる」→「古文・古典をより身近に感じさせることができる」といった形で古典の〈学習〉を構想することになる。

しかし、こうした古典〈学習〉は、単元での対象教材と学習者との関係を、前者を後者に無批判に受容させる一方的なものとして想定するもので、学習者の主体的な〈学習〉は考えられていない。音読指導と難語解説の果てに本文への感想を取るといった典型的な〈古典の学習〉。これを学習者の側から描けば、興味関心の無い古語とそれにまつわる常識とを行儀よく我慢して聞いたり復唱したりする苦行の果てに、自分本位でしかない共感／違和感の思いを書き付ける、そのような授業でしかない。そこでは、古典の考え方を身に

付け、現代にも実は流通していた考え方をそれとして確認したり、古典に親縁性（「親しむ」）を感得したりして、その結果、古典の誉め方が上手になるということは期待できても、学習者自身が〈学習〉を通じて自己を取り巻く世界との新たな関わり方を模索する力を獲得することにはなり得まい。その意味で、挙例の指導案は〈学習〉不在なのである。このことは、それらの実習生の教壇実習の第一時目が、「考え方を知識として教え込むようなものだったと反省する内容であった」（実習生A）、「今回の第一時の発問は確認事項が大半を占めており、先生に指摘されたように『学習者が思考する発問』が見えてこなかった」（実習生C）といった形で振り返られているところに明らかである。【単元構想】が学習者の主体的な〈学習〉を構想したものになっているかどうか、これも古典教材単元の実習指導における点検として重要である。

3) 古典テキストと学習者との接点

学習者の主体的な〈学習〉を成立させるためには、【単元構想】に古典テキストと学習者との接点を用意することが必要である。その際に前提となるのは、言語テキストが、「同時代のある特定の言語状況の中で知覚されるように目指しており」「誰かの議論を引用して反駁したり賛同したりする」多声的なもので、テキストがその思索の過程としてある（バフチン）ことへの理解であろう。こうしたテキスト観に立てば、対象古典教材テキストは「書き手」（作者）によって思索されつつ書かれたものとなり、その思索の中身（問題領域とそれへの応答）を学習者との接点として顕在化させることで、学習者にとっての古典テキストのアクチュアリティを成立させることができる。そこでは、問題領域を共有し、「書き手」の応答に回答する〈学習〉が構想されることになるが、そうした授業設計を指導することで、実習生の【単元構想】は、授業で学習者の思考を促すポイント（テキストの提示する問題領域とそれへの応答）となる本文の叙述箇所の吟味、学習者がそれ（問題領域と応答）を相手取って考え批評しようとする授業（単元）構想を軸に検討されることになる。

*

以上、古典単元の【単元構想】段階での実習生の躰きの要因を、古典観、〈学習〉観、古典テキストと学習者との接点の設け方の3点において指摘した。もちろん、古典単元の実習授業での躰きの場面はこのほかにも多く見られる。次節一覧は、そうした場面での指導ポイントを「実習活動」項目にまとめたものである。

4. 「単元別 授業力獲得モデル（Ⅲ）—古典— 授業力獲得のための指導ポイント—

A. 単元の構想グループ

①単元の趣旨

○単元目標観

→どのような問題領域を扱うのかを明確にできているか。
→教材の差し出す問題領域と学習者との接点を考えているか。
→単元全体をにらんだ上での各時の目標を明確に設定できているか。
→単元の目標の達成をはかるためにおこなう諸学習活動は明確か。
→学習者にどのようなことばの力をつけるのか。
→「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。

○教材から単元目標へ

→なぜ該当教材を扱うのか、その叙述箇所にはどのようなものの見方が表れており、それが学習者のものの見方を豊かにすることにどのようにつながるのか考えているか。
→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）。
→時代や状況の差異をふまえずに読んだりすることになっていないか。
→「人間の生き方」や「現代に生きる私たち」の問題点を考えさせるといった「漠然としたイメージ」で単元の主題を構えていないか。

②単元の流れ

○流れをどう構想するか

→典型的な古典の授業（本文の音読指導をし、難語解説をしつつ教材の記述を場面毎にあらすじや登場人物の心情の変化を解説し、学習者の反応を記述させる授業）から構想していないか。
→教材の差し出す問題領域を学習者に共有させる局面は用意されているか。
→問題領域への思索を展開する複数の章段が具体的に準備できているか。
→問題領域への学習者からのアプローチ局面（自らの住まう世界の現実との接点確認、振り返り、分析、考察、課題の析出、応答）はあるか。
→学習者の認識の拡張深化を促す働きかけ、自己評価（確認）は仕組まれているか。
→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。

→教材の語りの構造（呼び掛け方）、その呼び掛けの対象（同時代の読者共同体）と結果（読者への促し）という過程で考察し、単元の流れの中に組み込まれているか。

○複数（補助）教材の扱い

→筆者の認識の深まりを、複数章段で対象化できているか。
→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

→「主体的に読み」を行う（学習者が教材と向き合う）局面が想像できているか。
→作中の形象について、作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。
→作品の背景となっている世界の状況について、学習者の事前の知識・理解が想定されているか。
→学習者にとって「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るのかを考えたか。
→学習者の〈今〉を複雑に眺め、教材との接点をはかろうとしているか。

○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（特定の作者の作品と出会うというものや、主題の確認といった程度では、生起したとしない）。
→学習者像について、社会に流通している類型的なイメージ（問題領域や教材中の話題についての知識、経験、関心、反応など）を前提としていないか。

○学力観

→漢文であれば、句法語法の習得状況という意味での学力レベルだけではなく、文章を読むことで何を考えることができるのか、どのようなものの見方を身につけることができるのか／望ましいのか、という意味での学力のあり方について考察できているか。

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、アクチュアリティーを喚起しうるものかどうか（ズレや懸隔の有無とその実態）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るか。

→特徴的な教材本文の描写に対する、学習者の反応が想像できているか。
→学習者に生起する新たな問いや発見が展望できたか。

○展開の可能性

→特徴的な教材本文の描写に対する、学習者の反応を想像し、授業の中でその特徴をどうやって顕在化させるか考えているか。
→教科書が提示する教材の価値（意味づけ）を参照することはあってよいが、その価値づけが目の前の学習者に適しているのか、また、他に教材を読むことを通じて身に付けさせることのできる力はないのか、といったことを思索できているか。

⑤教材分析

○読解の深度

→ある問題領域に対する思索の過程として教材を眺め、その思索の足跡を本文の叙述として差し出す準備はできているか。
→読み取りの深度を、学習者との接点ではかかれているか。
→読み取りの強度を、学習者とのやりとりを想像しながら、はかれているか。
→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。

○読解のメタ化

→学習者がどのようなレベルで読み、結果としてテキストの呼び掛けにどう答えるのかを、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

○教材、及び併せ読み教材

→学習者の読解能力（口語訳、難語の注、句法、図表などの配置）に配慮したか。
→単元目標、本教材の問題領域との関連などを確認したか。
→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

→「場面の把握」「登場人物の心情理解」から「作品の主題の読み取り」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。
→学習者にとって、読み取りの方法を意識できる局面が設定できているか。
→問題領域をめぐって、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。
→学習者が読みを更新したり、教材を批評したりすることが生起するように、本文のどの記述をどのように扱うのか、その効果的な手順が考慮されているか。

→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

→学習者が自ら本文に向かい考えようとする働きかけとしての発問、問いかけが準備できているか。
→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、本時の目標に即して段階的に構成されているか。
→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。
→教材が差し出したり、前提としていたりする二項対立(ヲコと名人、〈兵〉)にとっての「名」と「命」、霸王の揺らぎ、儒家と道家、対偶表現)に即した板書であるか。
→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。
→授業のシミュレートを通じて板書の手順やタイミングがはかられているか。

⑫学習活動の工夫

○思考活動への援助

→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。
→授業の中で学習の目当てを具体的に確認できているか。
→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。

⑬指導案の作成

○単元構想の整理

→単元目標や本時目標を、(1)この教材に即しての具体的な「内容目標」、(2)その方法を意識することで他への応用が可能となる「態度目標」、(3)言語事項や技術に関する「技能目標」の大きく三点に分けて学習内容を整理できているか。

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

○対話からの問い深め

→授業者があらかじめ用意していた解答をまとめて授業が展開していく授業展開だけを想定していないか。
→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。
→学習者の反応や理解度を確認するための方法として机間指導が有効にできているか。

⑮話し方・ふるまい方

○学習への取り込み

→学習者を引きつけ、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。
→授業展開の論理的必然性について授業者が整理できているか。

5. おわりに—授業者としての変化・変容—

不用意な単元構想に及ぶ実習生への、指導のポイントは以上のごとく。そこでは、古典テキストを〈本質的な教訓〉書と見てこれを相手取り考えようとし、ない実習生への、様々の働きかけがなされている。

一方で、かかる働きかけは実習生にとってどのような出来事としてあったのだろうか。その一斑を伝える言葉として、実習生Cは以下のごとく書き付けている。

実習生C「国語科教育実習日誌」

改めて教材の読みが浅かったかを思い知った。教材を解釈するときに、私は資料を頼りにしすぎているのだと気が付いた。もっと積極的に原文に臨まなければ太刀打ちできないと感じた。(中略)自分の言

葉で単元観を書いたつもりである。しかしそのことを授業に生かそうとすると、板書案が浮かばず、展開もありがちなものになってしまい、(中略) 何度も行き詰ってしまった。

挙例の言葉は、前節に示した働きかけを経て、実習生Cが単元を再構想しようとする際に見えるものである。そこでは、指導を得て「資料を頼りにしすぎ」た教材理解を振り返り「もっと積極的に原文に臨まなければ」学習者を前にして「太刀打ちできない」として教材本文と向き合おうとしている。だから、実習生への働きかけとしての指導ポイントは教室の中で対象教材テキストを扱う意義、それは学習者と教材テキストとの接点を思索する中で着想されるものであろうが、そのことを思慮するよう呼びかけるものとして確かに機能していた。そしてそれは、自分で考えて「自分の言葉で単元観を書いたつもり」だったものが、「ありがちな」(典型的な)様式(=「音読をして、文章の内容を理解して、まとめて終わるといったような一連の流れ」(実習生C「国語科教育実習日誌」))に絡め取られたものでしかなかったことを発見させるものでもあった。前節の働きかけの言葉は、実習生にとって自分の主体化する〈古典の学習〉を対象化する出来事としてあったのである。

こうした反省や〈わたし〉との出会いを経て、自らの課題を引き受け応答しようとしたものが以下に示す実習生の言葉である。

実習生B「国語科教育実習日誌」

「先帝身投」において、〈兵〉言説を主体化しながらもその価値観だけでは生きられなかった二位殿の姿をみていくために、「知章最期」の宗盛の姿を見ていくという授業を考えた。二位殿が〈兵〉言説と家族の情愛に揺れ動く両面価値的な(ambivalentな)立ち位置を理解させるために、「知章最期」での、知盛と宗盛の涙の質の違いをおさえ(中略)「なぜ書き手はそのように二位殿を描いたのか」という書き手の問題まで昇華させたかった(後略)。

実習生C「国語科教育実習日誌」

しかし今、兼好の「語り方」に注目して読ませようとしている。なぜ二つの章段で語り方・ニュアンスが異なっているのか考えさせることで、兼好の見方を振り返り、自分自身の考えを書く活動もできるようになった。

ここに見える言葉は、実習中、様々な働きかけを得て実習生がそれぞれの立場から応答したものである。

この言葉は、古典テキストを〈本質的な教訓〉書として眺め、解説書の〈読み〉を手がかりに単元を構想しようとする立ち位置からは決して得られないものだろう。テキストの「語られ方」や描かれ方に着目しつつ授業を考えようとするこの言葉は、そうすることで言語テキストの書き手と向き合い学習者との接点の確かな学習活動を仕組もうとする姿勢をこそよく伝えている。だからここには、叙述の分析を通じて言語テキストの書き手と出会ったり、その出会いを通じて確認できた書き手の問い掛けと学習者との接点を発見したりする、そうした出来事が記されているのである。

以上が、働きかけを通じて実習生に出来る出来事である。かかる出来事を通じて構想されてこそ、授業の場で差し出される「書き手」への問い掛けは、本質的な問題として学習者の今に立ち現れよう。

※「単元別 授業力獲得モデル(Ⅲ) —古典単元—」

- | | |
|-----|----------------------|
| I | 実習生の授業力獲にむけた指導の一般モデル |
| II | 古典単元の事例研究 |
| | 事例A：中学二年生：『論語』 |
| | 事例B：中学三年生：『平家物語』 |
| | 事例C：高校一年生：『徒然草』 |
| | 事例D：高校二年生：『史記』 |
| | 事例E：高校一年生：『土佐日記』『論語』 |
| III | 「古典」単元の授業力獲得モデル |
| IV | 考察 |

冊子の入手につきましては、下記問い合わせ先まで。

〒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