

これからの教育実習

— 国語科における観察実習の研究 (3) —

村山 太郎 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 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 田中 宏幸

1. はじめに

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、観察実習において実習生に生起している出来事の記述、分析、考察を行うことで、

- ① 観察実習の在り方
- ② 中等国語科教員養成プログラムの教育内容の体系化にむけた提言を試みるものである。

研究の方法は、当校国語科で開発した記録用紙への観察実習生の記述を具体的な対象とし、観察実習において実習生に生起している出来事の記述、分析、考察を行う。そのために、観察実習生と示範授業との関わりを可視化する記録用紙を開発した。記録用紙作製の観点と記録用紙の実際は以下のごとく。

- [2] 示範授業の観察記録 (書式②)
- [3] 観察直後に得た気づきの記録 (書式②)

- [1] 示範授業と同教材を対象とした観察実習生による事前授業構想記録 (書式①)

- [4] 示範授業後の授業者による講義記録 (書式③)
- [5] 発展授業構想の記録 (書式③)

Taro Murayama, Naoki Kaneko, Syuji Eguchi, Shigeki Kanao, Kiyoko Ishii, Kazuma Shigenaga, Yumiko Kawanaka, Yasushi Inoue, Koji Takemori, Shinji Takemura, Takayuki Kawaguchi, Izumi Konishi, Takeshi Sato, Shigeo Mase, Isamu Sasaki, Hiroyuki Tanaka: Notes of the Teaching practice on the Japanese language education (2)

以上のように、[1]～[5]の観点から、示範授業観察前（書式①）と示範授業観察（書式②）、示範授業観察後（書式③）の三つの場面での、観察実習生が記述できるよう用紙を開発する。

上記[1]～[5]の観点に即した実習生の諸記録に基づき、示範授業を観察することで、実習生自らが自己の〈国語の授業〉観を問い直し更新しようとする教育実習のあり方を実現するために、研究最終年次の三年次である本年度では観察実習生の主要な課題と、その課題に対する働き掛けを踏まえた呼び掛けを祖述する。また、以上の研究成果を、「国語科における観察実習の研究（3）—資料編」として発刊することで、全ての観察実習生の記録と基礎分析資料とを公表する。

2. 事前指導案での問題点の整理

本年度の教育実習Bでは、以下の3つの示範授業が行われた。

A 現代文：【授業者】江口修司，【教材】森鷗外「舞姫」（明治書院『新精選現代文』），【対象学年】高校三年生。

B 現代文：【授業者】重永和馬，【教材】芥川龍之介「羅生門」（『精選 国語総合 現代文編 改訂版』），【対象学年】高校一年生。

C 古典（漢文）：【授業者】村山太郎，【教材】『呂氏春秋』「權勳」（プリント教材），【対象学年】高校三年生。

観察実習生はこれらの示範授業について上記の書式①～③をそれぞれ記している。ここでは、示範授業者が観察実習生の事前指導案（書式①）を分析し問題点として析出したものを掲げ整理しておこう。

書式①事前指導案では観察実習生の問題点が次のように指摘されていた。

A

- ・単元目標がない。
- ・単元目標は知的でおもしろいが授業展開と一致しない。
- ・どういう教材でも設定できる単元目標を掲げている。
- ・本時が口語訳や難語調べといった予習の確認に終始する。
- ・教材本文の叙述や教材に対する意味づけが本文から乖離した授業者本位のものである。

B

- ・単元目標がない。
- ・物語内容の読解に止まり、物語る行為にまで思慮が至っていない。

C

- ・単元目標がない。
- ・単元目標が一思想を絶対化させるものである。
- ・単元目標が中国哲学史の確認になっている。
- ・教材本文の叙述や教材に対する意味づけが本文から乖離した授業者本位のものである。
- ・本時が口語訳や難語調べといった予習の確認に終始する。
- ・教材本文と学習者の接点が欠落している。

以上のように指摘される事前指導案作成時の問題点から、例えば、A～Cのどの分析にも見える「単元目標がない」というものを取り上げると、これは指導案の書き方を知らなかったから出来たものでもあろうが、一方で、国語の授業で教材本文の内容を理解することは当たり前の目標だから、ことさら書かなかった結果とも窺える。「単元目標がない」事前指導案の多くは教材本文の内容の要約を記しているからである。中には、要約に加えて教材本文の文学（哲学）史的な位置づけを記しているものもあったが、単元目標を書かない理由は共有していよう。また、同様の理由で出来たとおぼしき問題点として、「本時が口語訳や難語調べといった予習の確認に終始する」（A・C）というものもそれにあたろう。これも、国語の授業とは教材本文の内容理解が目標なのだから、本文の口語訳と難語の確認、解説こそが授業内容だとするものだからだ。その他にも、「どういう教材でも設定できる単元目標を掲げている」（A）、「物語内容の読解に止まり、物語る行為にまで思慮が至っていない」（B）、「単元目標が一思想を絶対化させるものである」（C）、「単元目標が中国哲学史の確認になっている」（C）、「教材本文と学習者の接点が欠落している」（C）なども同じ理由から出来た問題点と見てよい。

このように、指摘の問題点のうち二つを除いた全ては、授業を通して教材本文の内容が分かりさえすればよいとする観察実習生の立場（国語の授業観）から生じている。他方で、「単元目標は知的でおもしろいが授業展開と一致しない」（A）や「教材本文の叙述や教材に対する意味づけが本文から乖離した授業者本位のものである」（A、C）という残る二つの指摘は、授業者の感じ方や読み方に即して教材本文が読めるようになればよいとする国語の授業観（*注1）から出来たものだろう。何か授業でおもしろいことをしたり、言ったりすることで学習者にもおもしろいと感じてもらったり自分が称賛されたいという気持ちが大きくなってしまって、授業構想で教材本文が不在になった結果生じたものと考えられるからである。

さて、このように指摘の問題点を整理してみると、事前指導案作成時における観察実習生の問題点は大きく二つの国語の授業観に分類できよう。それは、国語の授業とは教材本文の内容を学習者が理解するものであるとするものと、国語の授業とは授業者の感じ方や読み方に学習者が同化、感嘆するものであるとするものとの二つの見方である。両者の見方とも、それを主体化するに至る気持ちはよく理解はできる。前者の見方であるなら、国語の授業ではとにかくテキストを読まなければならないわけだから、国語の先生の仕事としては教材の内容をしっかりと学習者に伝えたいという切実な気持ちがきつとあろう。また、後者の見方であるなら、一時間学習者を任されるわけだからその一時間の中で学習者に知的な興奮に充ちた時間を過ごして欲しいと考える気持ちもあったはずだ。だが、その気持ちに事前指導案として形を与えると、指摘のあった問題を露わにするのである。前者で言えば、この教材本文を目の前の学習者がなぜ読まなければならないのかを全く考えない点で学習者不在であるし、この見方とおぼしき事前指導案は概して字句（表現）レベルの理解に止まるものだから「読解」ともいえない国語の授業でもある。また、後者で言えば、教材本文の読み自体がとても粗く学習の展開が乱雑なものとなるという点で教材本文不在であるし、この見方は授業者の価値観を再生産する向きが強いの学習者不在の国語の授業でもある。示範授業者の指摘する観察実習生の諸問題点。それは上記のような課題を生み出す授業観として確認しておかなければならないことだろう。

では、かかる課題に対していかなる働きかけが有効であろうか。この問いには、示範授業者が高く評価する観察実習生の単元構想を以てその足場を示したい。

示範授業Aの事前指導案の分析を通して、「目を引く授業構想」(A)として示範授業者が取り上げるものがあつた。以下に挙げるのがその記述である。

1 (目的) エリスとの出会い～豊太郎の生活の困窮かつ帰国への決断を迫られる第三段落において、語りの一人称に着目し、豊太郎の揺れ動く心情を考える。／(内容) 読みを深める糸口として「我」と「余」という一人称の使い分けに着目して読むこととする。学習者には、まず「我」と「余」の使い分けの意味について考えさせ、そこからエリスに対する心情や立場を考えさせる。全体を通じては色欲や財欲、名誉への欲などに揺れる豊太郎の語りに着目しつつ見ることで、人間の本質的なもの(本能と理性との葛藤など)を見つめて、考えることを目指す。(書式①事前指導案に対する観察実習生の記述)

挙例1は単元構想に見える記述だが、これを「表現から読解へ、丁寧に本文を読み進めた跡が見て取れ、好感が持てる構想」と高く評価するのである。なるほど、登場人物の心の在り方を、具体的に妥当な「読みを深める糸口」を設定し学習者に注目させることで考えさせようとしている。また、登場人物の心の在り方を踏まえて「人間の本質的な」心の在り方を、学習者にも関わりのあることとして授業で問おうとしている。これが、字句(表現)レベルの理解を以て読解の国語の授業と呼ぶものや授業者の思い込みや感じ方をセンセーショナルに伝えることを国語の授業と呼ぶものと異なるのは確かであろう。

物語叙述との整合性をはかりつつ登場人物の語られ方や物語の展開のさせ方を焦点化することで、意味あるものとして教材を学習者と出会わせようとする授業構想。こうした構想の仕方こそが授業を実際に行いもし教壇実習での多くの失敗を見もしてきた示範授業者に国語の授業としてのリアリティを感じさせるのである。では、この授業構想は課題を抱える他のそれと何が違うのだろうか。多く考えられようが、観察実習生の問題点を生み出した二つの立場が、前者は物語内容をとにかく理解させようとする点で、後者は教材本文の解釈が学習者より優れていることを言おうとする点で、両者とも物語内容を絶対化するものであるのに対して、本構想が物語内容の作られ方(描かれ方・語られ方)を授業で取り上げようとする点で物語内容を相対化するもの(メタ物語)であるという違いは一つにはあるだろう。この異なりは強調しておきたい。というのも、事前指導案に見える課題にはメタ物語という発想が無いとする指摘が、「物語内容の読解に止まり、物語る行為にまで思慮が至っていない」(B)や「単元目標が一思想を絶対化させるものである」(C)にも窺えて、課題の残る授業構想には根本的に欠ける発想と見えるからだ。

そうした発想を欠いたまま、しっかりと国語の授業を作りたいという気持ちに形を与えようすると、先述の二つの国語の授業観を主体化し課題の残る国語の授業を具体化するのだとすれば、メタ物語という発想は別の国語の授業の形を具体化しようとする、絶好の足場となるだろう。その意味で、この発想を足場として教材分析や授業展開を考えるトレーニングが、学習者不在の授業を構想したり教材本文から乖離した個性的な読みを押しつける授業を構想したりする課題への有効な働きかけになるだろう。

メタ物語という発想を足場として教育実習Bに臨むこと。その必要性は授業観察や講話の記録(書式②,③)を眺めるとより増すように思える。

3. 観察・講話での授業観の変容

観察実習生の多くにとって示範授業観察と示範授業の講話は自らの課題の対象化と認識の変容を迫るものではあった。それは、授業観察や講話で観察実習生に生じた一つの意味のある出来事である。以下に引用するものは、示範授業観察と講話を経て顕著な変容を見せた実習生の記述である。

2 私個人の体験であるが、授業で物語文を読んだ際、必ずといっていいほど教師の方から文章の意味づけ、一種の教訓めいたものを示されていた。文章で何が善い悪いを身につけていく、それでいいと思っていた。(C) 江口先生は文章を教訓として読むことは基本的にはされないそうだ。「言葉の力」をつけるのがまず大目標としてあるのであって、そもそも人によって価値観は異なるのであるから、解釈を無理に押しつけるものではないという。「国語は読む力と考える契機を与えるもの」という言葉が印象に残った。／ここからは意見となるが、江口先生のお考えを十分に理解した上で、やはり解釈の提示はあってもいいように思う。生徒は考える契機をせっかく得たのであるから、賛同でも否定でも何でもいい、その具体的な対象があった方がいいのではなからうか。「私はこう読みました」なんて教師の言葉は、生徒にとっては文学を楽しんでいる印象を与えることもあろう。絶対化して押しつけることは論外だが、生徒の考えを揺さぶる(納得にしろ反発にしろ)ことに国語の本分がある気がした。(D) (書式③)

挙例2は、示範授業Aの講話への観察実習生の記述(下線は示範授業者)である。この記述を分析して、示範授業者はこの学生が「道德教育の延長のようなもの(C)から、思考する生徒を育てていくというもの(D)へと、国語教育観が更新されている」と評している。確かに、これは、国語の授業をしっかりと作りたいという気持ちに形を与えていたもの、それは自らの授業体験を通して得られた「教師の方から文章の意味づけ、一種の教訓めいたものを示」すものであったそうだが、それが対象化されている例だろう。また、引用の文章の後半で示範授業者の講話を踏まえて新たな授業の形を意見として述べているが、そこには教材本文の解釈を手段として学習者の立場を問おうとする着想が確認できる。自らの主体化する国語の授業観を対象化することで教材本文と学習者との接点に配慮した国語の授業へと見方が変容しつつある例でもある。もちろん、変容後の国語の授業の形に問題がないわけではない。そうした国語の授業では教材本文と学習者との接点が学習者の感情の位相にあって好きなら本文

を同化し嫌いななら異化して終わりという授業にきつくなるからだ。教材本文と学習者との接点をどういうレベルで設定するのかといった点に課題を残すが、ともあれ、挙例2の観察実習生は国語の授業構想での配慮の向きは得たものと見たい。

同様の例は、A～Cのどの示範授業講話レポートにも見えた。以下に上げる例は示範授業BとCそれぞれに見える記述である。

- 3 授業者が何を教えたいのか、は当然あり、また、自分の読みを学習者たちに伝えたいという思いもある。けれど、それを前面に押し出してしまうと、学習者たちの読みを無視した独りよがりな授業になってしまう可能性がある。そうではなくて、学習者を中心に置き、授業を展開していかなくてはいけない。教師が何を教えたいかではなく、学習者が何を学びたいか、ということが重要なのだと気がついた。ただ、学習者の読みを大事にしつつ、彼らが気がつかなかったこと、またその読みを深める手段として、教師の読みを使う。(師範授業B・書式③)
- 4 自分が受けてきた古典講読は「読む」ということもしてたけど口語訳中心の授業だったので作ってきた指導案もそれが中心となってしまいました。…(中略)…句法を教えるための授業ではなく、句法を手段として、漢文を読むことが大事だということをお忘れずに覚えておこうと思います。入試で句法が問われるから、私の高校の先生は丁寧にやっていたのかもしれないけど、重要な句法だけやって、読むことを中心にした授業を作れるようになりたいです。そのためにも自分の読み込みが大事だから、しっかり準備を時間をかけてやろうと思います。(師範授業C・書式③)

挙例3と4は、挙例2と同様に、自らの主体化する国語の授業観を対象化し(傍線)、国語の授業観を更新しようとしている(二重傍線)。このように、観察実習生の多くにとって示範授業観察と示範授業の講話は自らの課題を対象化することで国語の授業観を変容・更新するよいきっかけとなったようである。観察実習Bにおける示範授業観察と講話とはそうした出来事の生起する場ではあった。

4. 授業観の変容に潜む出来事

だが、注目したいのは、もう一つの出来事の方である。それは、示範授業Cの場合の例としてあげた記述(4)の「句法を教えるための授業ではなく、句法を手段として、漢文を読むことが大事だ」(波線)と講話を受け取る箇所に窺えるような出来事である。

示範授業Cの講話を「句法を教えるための授業ではなく、句法を手段として、漢文を読む」(波線)授業の重要性が語られたと受け取る。これは実は誤解である。講話で示範授業者は、儒教思想と儒家との関わり方を知ることで学習者を取り巻く様々の思想(ものの見方・考え方・観念・言説)と自己との関わり方を考えるものと単元(授業)目標を説明している。また、その目標のはじめの一步として実際の授業では儒教思想と一体化している儒家が教材の文章をいかに読むか。それを問題化したとも解説があった。換言すれば、師範授業Cの本時は「漢文を読む儒家」を学習者が読むというもの。以て、儒教思想と儒家との関係を可視化し、思想との関わり方という点で学習者との接点の確保をはかるという見通しである。ところが、挙例4に見える本時を踏まえたとおぼしき文言(波線)では、「句法を教えるための授業ではなく、句法を手段として、漢文を読む」ための授業であったと読み替えられている。「漢文を読む儒家」という観点がすっぱりと抜け落ちているのである。その結果、挙例4の場合、自らの「口語訳中心」の授業観を対象化することはできたが、更新された授業観では教材本文と学習者との接点が、講話で説明があったにもかかわらず、きれいに捨象されているのである。

このように、示範授業の読み替えという出来事が生じたとおぼしい痕跡は観察実習生の講話記録に散見される。もう一例挙げておこう。

5 また附属で観察してきた授業の多くが、文法・句法に重点を置かないものであり、それは、生徒自身に読むこと、考えることをしてもらうためであることを教えていただき、私もただ生徒が内容を理解して終わりではなく、そこから考えるような授業作りをしていきたいと思いました。…(中略)…私は課題の漢文を読んだときに、そこから結論として、教訓めいたものを読み取るということにしていました。先生はそこに止まらず漢文に描かれていることと、生徒との距離を近づけ生徒が自分のこととして考え、これからの人生・生き方について考えさせる工夫が行われていた。(書式③)

挙例5は師範授業を指して漢文と学習者との接点を組み込みつつまとめようとするものだが、「漢文を読む儒家」を学習者が読むという師範授業は、「漢文に描かれていることと、生徒との距離を近づけ」た授業であった(波線)と読み替えられている。おそらく、師範授業が漢文教材と「生徒との距離を」いかにして「近づけ」たのかという点は視野に収まらなかったのだろう。だが、そこが収まらなければ、本実習生の変容後の授業観に見える「私もただ生徒が内容を理解し

て終わりではなく、そこから考えるような授業作り」はきっと浅薄なものになるだろう。

観察実習生にとって、示範授業観察と講話とは、上記のような読み替えという出来事の生起する場でもあった。おそらく、これには講話で伝えられた示範授業の説明が十分に理解できなかったという事情があるだろう。例えば、その事情は次に引用する示範授業Cの講話レポートがよく伝えてくれている。

6 私は今まで、古典の授業を一度しか構想したことがないが、古典と自分との違いに注目させ、そこにおもしろさを見いだそうとしていた。しかし、そういった違い、共通とは単純に言い難いものを今回は見せていただいた気がする。

ここでは、示範授業を実際に観察し授業講話を聞いて、確かに自らの授業構想(「古典と自分との違いに注目させ、そこにおもしろさを見いだそうとしていた」)を対象化してはいる実習生の様子が確認できるだろう。だが、一方で、そうした対象化を迫った当の示範授業を、自分の着想とは違って「単純に言い難い」ものとしか表現できない実習生の様子にも気付く。本実習生の場合は読み替えて表現することはしないが、無理解のまま手持ちの言葉を与えようとする挙例4や5のように、実際の示範授業とは別様の授業に読み替え記述することになるのだろう。

組上に上せたもう一つの出来事をいまいし詳しく言えば、観察実習Bで理解できなかったところは手持ちの言葉で象り再表象する出来事といえようか。こうした出来事が生起する場でも教育実習Bはあったのだが、要点はこの読み替えが「漢文を読む儒家」という言葉を巡って生起していることであろう。なるほど、示範授業Cでは漢文教材の本文を読む儒家の読みが授業空間で問題化されており、テキストとそれを引用したテキストとの間(での儒家)を問題化しようとする点で「間テキスト性」(ジュリア・クリステヴァ)というテキスト観に由来する授業構想だから、その見取り図や構想の由来は複雑で難しい。無論、示範授業者は全てを完璧に理解できる理想的な聞き手を期待しているわけではない。だが、上述のような授業構想も、教材本文を一方に置きもう一方にそれを引用した儒家のテキストを置くことでその違いを学習者に考えさせようとしている点で、メタ物語という発想からするものだろう。その意味で、こうした発想からする「漢文を読む儒家」という言葉が、挙例4や5が伝えるように、一様に理解できずに手持ちの言葉を与えて読み替えていたのであれば、本節で論じた出来事とは事前指導案で出来していた課題と同じ原因から生起しているのである。この出来事に着目する理由はここにある。

メタ物語という発想の欠落はこうした出来事も惹起する。そしてその読み替えには、挙例4であるなら学習者不在という課題が再浮上しているし、挙例5であるなら授業作りの方法という点での理解不足が見えることは指摘したごとくである。だから、メタ物語という発想の欠落は、示範授業観察と授業講話を経た後に、新たな課題を生み出したり、授業作りの展望を狭いものにしたる淵源でもある。このように授業観察や講話の記録（書式②、③）を眺めると、メタ物語という発想を足場として教育実習Bに臨むことは多くの観察実習生にとって必要なこととしてあるといえるだろう。

5. 本研究の成果と呼び掛け

行論で示してきた講話記録の記述の全ては事前指導案で露呈した自らの国語の授業を問い直そうとしている。だから、こうした記述を残すことのできた実習生にとって観察実習Bという体験がとても豊かな学びのきっかけとなったことはよく想像できる。そして、講話記録の中には授業観の全く変容しないものもある中で、こうした記述を残す観察実習生が志を高くして実習に臨んだこともである。そのような実習生にとって本稿の述べることは欲張った呼び掛けという側面もあるだろうが、本稿の提案する足場がなければ、観察実習Bやその後の自学自習において、更新された授業観が深められたり拡げられたりすることは期待できない。だが、こうした発想自体は観察実習生にとってことさら目新しいものでもないし、馴染みのないものでもない。物語内容の作られ方（語られ方・描かれ方）やテキスト相互の関係などに着目することを、メタ物語という発想と呼んで議論してきたわけだが、例えば大学での和歌の演習では、課題の和歌が引用する先行の和歌を調べそれとの異なりを工夫として評価するといった一連が要求される。この要求にもメタ物語という発想と類似の発想があろう。あるいは漢詩の演習であれば、漢詩での言葉の意味を、先行する漢文での同じ言葉の使われ方を調べることで確定していくが、そうした手続きの中にも同様の発想が認められるだろう。このように、広く文学研究に見える発想だからだ。だから、意識的に演習に取り組むことがメタ物語という発想からする教材分析や授業構想の力の獲得と伸張の近道になる。本稿の呼び掛けは観察実習生にとってそれほど身近なことである。そのような大学での学びを以て、足場を築き、観察実習Bでの体験をより良く組織化し、本実習に向けて更新された授業観を深化拡充させ、主体的で意味のある学びの展望を切り開いていく。そうした実習生の“学び”を本稿は期待するもの

である。

※資料編『国語科における観察実習の研究（3）—資料編』
冊子構成

【研究の目的と方法】

【現代文（高3・森鷗外「舞姫」）】

- 1 教材本文
- 2 示範授業指導案と事前指導案（書式①）
- 3 示範授業と観察記録（書式②）
- 4 講話と観察実習生の振り返り（書式③）
- 5 示範授業による分析

【現代文（高1・芥川龍之介「羅生門」）】

- 1 教材本文
- 2 示範授業指導案と事前指導案（書式①）
- 3 示範授業と観察記録（書式②）
- 4 講話と観察実習生の振り返り（書式③）
- 5 示範授業者による分析

【古典（漢文）（高3・『呂氏春秋』「權勳」）】

- 1 教材本文
- 2 示範授業指導案と事前指導案（書式①）
- 3 示範授業と観察記録（書式②）
- 4 講話と観察実習生の振り返り（書式③）
- 5 示範授業者による分析

【総論】

* 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

（注）

* 1…これを指して示範授業者はつぎのように問題点を指摘している。

彼らは、大学に入って上述のような「舞姫」の語りの構造に着目した授業を受けていたようだ。それを実際の授業に生かそうとしていた。学んだ感動、発見の喜びをベースに授業を組み立てることを否定するつもりはない。しかし、あまりにストレートすぎて、「種明かしをしたらおしまい」というものになってしまう。語りの構造を掴ませるために、どのように授業で仕掛けていくのか、掴んだ後でどう発展させていくのか、というところまでイメージできていないように思われる。

ここでは、学習者の思考をあまりにも期待しないも

のであるという点で、教材本文はこのように読んだり眺めたりすることができるのだと授業者が「種明かしをしたら」授業は「おしまい」という授業構想が批判されている。これは、無知な学習者に対してテキスト

の本当の読み方や眺め方を知っている授業者が教えるという啓蒙主義的授業の極まった形で、それは実習生を待つ失敗の一つの典型例でもある。