

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 (2)

—「授業者としての学びの具体と実習指導のあり方」—

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2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、

- ・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
- ・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。

昨年度は、“実習現場で生起する出来事”を副題に掲げ、その記述にむけて記録様式を策定し、後期実習で試行した諸記録シートの分析、考察結果の概略を示した。また、そこから析出された実習指導・学部教育の課題、双方が連携してなすべき課題にも言及した。

本年度は、実習生の“授業者としての学びの具体”を報告する。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さぐる。

なお、紙面の都合により、本報告では概略のみを示し、詳細は別途「資料編」において報告する(「資料編」入手方法は本稿末尾に記載した)。

2. 研究の目的と方法

2.1 研究の目的

諸記録シート資料をもとに、実習実施前の準備段階から実習終了時までの実習生の授業力獲得の過程を分析するとともに、各段階における実習指導のポイント

を抽出する。

2.2 方法

2.2.1 昨年度策定し使用した記録シートの改訂

①「実習日誌」—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(様式A1)

*毎朝、前日分の「実習日誌」を指導教員に提出。

- a.「獲得したこと・問題になったこと」
自分の授業に関わって活動したこと・学んだことの記録。実習開始前の準備段階から実施。
狙い:活動・学習の記録。
実習生を把握する手だて。

b.「問題分野」

下記の学習・活動分野項目①~⑭の番号を記載。

狙い:自らの活動・学習がいかなる問題分野に属するかを確認。

:活動・学習をリードする“授業作りのための手順・課題リスト”としての効用。

:実習生のメタ認知度の確認。

※学習・活動分野項目

【単元の構想グループ】①単元の趣旨、②単元の流れ、③学習者観、④教材観、⑤教材分析、⑥評価、学習指導要領との関連

【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、⑨授業の流れ、⑩発問の設定、⑪板書計画、⑫学習活動の工夫、

【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、⑭話し方・ふるまい方

B:指導教員の指導記録(様式B1)

a.「指導教員による気づき」

授業準備段階(次授業にむけた授業計画修正段階を

Shin-ichi Nobuki, Naoki Kaneko, Syuji Eguchi, Sigeki Kanao, Kiyoko Ishii, Yumiko Kawanaka, Taro Murayama, Toshio Fujiwara, Koji Takemori, Takeshi Sato, Isamu Sasaki, Takaharu Yamamoto, Shinji Takemura: Notes of the teaching practice on the Japanese language education(2) —For the time to come

含む)での指導内容の記録。

※記録事項

- i 教材研究(選定), 単元構想, 授業展開構想などの何に迷ったり躓いたりしているのか。
- ii (指導されたことについて)何が分かったのか, 分からないのか。
- iii どのような授業観をもっているのか。
- iv i~iiiをどのように指導したのか。

②「授業観察・批評会記録」(毎時)一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。

A:実習生の記録(様式A2)

a.「授業者の行為(発問, 指示, ふるまい)」「学習者の行為(発言者の言動, 他の反応)」, 「問題点(!), 疑問点(?), 重要点(O)」
授業者の発問・指示・ふるまい, 学習者の言動・他学習者の反応の記録。

授業観察中の気づきと自分の授業に活かしたいポイントの確認。

狙い:観察・批評の視点を提示し, それらを意識させて, 観察の質を高める。

:授業の自己点検, 授業構想のヒントの獲得。

:実習生の内側で授業観察の間に生起している出来事の確認。

b.「批評会の記録」

批評会での気づきと自分の授業に活かすポイントを記載。

狙い:授業の自己点検, 授業構想のヒント獲得。

:実習生の内側で授業観察・批評会の間に生起している出来事の確認。

※観察・批評の視点(指導事項)

- i 授業者のどのようなふるまいが, 学習者の反応・行動へのどのような刺激となったのか?
- ii 学習者のどのような様子が, 授業者にどのような行動を促したのか?
- iii 授業で, どのような場が生成したのか?
- iv いかにして…できたのか?
- v なにができなかったのか, なぜできなかったのか?

B:指導教員の授業観察・批評会記録(様式B2)

a.「授業者の行為(発問, 指示, ふるまい)」「学習者の行為(発言者の言動, 他の反応)」, 「問題点(!), 疑問点(?), 重要点(O)」

b.「批評会の記録」

※実習生「授業観察・批評会記録」の分析・批評の観点

- i 授業者の行為をどうとらえているか, そこに変化が認められるか。

ii 学習者をどうとらえているか。学習者観に変化は認められるか。

iii 自らの授業への示唆を得, それを活かすことができたか, 活かし方に変化は認められるか。

iv 授業観に更新・深化が認められるか。

③「評価録」—成果と課題の記録

A:実習生「自己評価録」(様式A3 実習終了時)

Q1 授業を実施するためのどのような力が身に付いたと判断できるか。

Q2 授業実施において準備不足の感じられたことは何か。

Q3 その不足点は, どのような事前準備で補えると考えられるか。

○大学の授業において(教職に関する科目, 教科に関する科目, コース開設科目)

○自学自習において

B:指導教員「指導教員による評価録」(様式B3)

Q1 授業を実施するためのどのような力が身に付いたと判断できるか。

Q2 授業実施において準備不足の感じられたことは何か。

2. 2. 2 教員「分析レポート」の作成

各指導教員が担当実習生から一人を取り上げ, 諸記録シートと実際の授業実習を分析して, その“授業者としての学びの具体”(実習実施前の授業準備段階から終了時までの実習生の授業力獲得の過程)をレポートしたものである。その際, 「資料編」(後述)では諸般の事情から割愛したB1, A2 B2, また実習授業の指導案及び実際の授業展開について以下のような分析, 考察を試み, その結果を詳細に記述した。

- ・実習生は, 何に迷ったり躓いたりしているのか。
- ・実習生は, 実習でどのような力(……できること)を身につけたのか。
- ・授業前・授業後に指導教員が何を指導し, 何が有効だったのか。

○記述項目

0. 概要

1. 実習前の準備: 授業準備段階での実習生の活動
2. 実習中(授業前): 次授業にむけた授業計画の策定・修正段階での実習生の活動
3. 授業: 毎時の授業の実際
4. まとめ: 実習生の授業者としての技能・認識の発達・変更・生成過程

なお, 本稿では, 上記の内, 「3. 授業」「4. まとめ」の部分をもとにその概略を記した。詳細は「資料編」を参照されたい。

2. 2. 3 資料編の作成

4 附属学校で実施した記録シートを回収、分析し、典型例を抽出して、「資料編」を作成する（本年度は、共同実施が試行にとどまったため、広島大学附属福山中・高等学校での実施分のみで編集した）。

3. 授業者としての学びの具体

3. 1 実習生Aの場合

教材：高校2年生『枕草子』『賀茂へ参る道に』『鳥は』

【授業】

《第1時》

▼授業者の用意した理屈の説明つまり教材の解説ばかりになっている。文章そのものを読む活動が希薄。

学習者の発言が予想していたものと異なった場合に、それを授業者が十分に整理できなかった。

問い方が不適切なので、学習者に予定した思考を起こすことができない。

説明をこなすモードにはいると、学習者たちが眠くなってしまふ。

板書において情報の整理が必要。例えば、文章中の出来事の部分と語り手の意味づけとの区別など。

学習者の内に、問いを起こすことができていない。だから考える授業になっていない。

■批評会を通じて授業者が認識した課題は、「自分の読みの結果を伝えるのが目的ではない」「子どもの読みの力を付ける」「おもしろいという発見があるよう問わなくてはならない」ということ。指導案に頼って解説になってしまうように。特に、発問について、考えるべきことを焦点化した問いを本気で問うこと。そうすることによって、学習者自身の内に、問い・疑問が生まれるようにするという。実際の学習者の様子をふまえて、本文プリントやワークシートの作り方の改良点を検討。音読の「間」。

《第2時》

▼この時間も授業者が理解してきたことを発表する時間になってしまっている。語り手の価値観などは、実際に文章から読み取らないうちの気づきを以て理解させることが必要。授業者が説明をするだけでは理解されない。

学習者の発言を引き出すという形を取りながらも、用意した説明に何とか到達することばかりに注意が向いている。これは、授業者が自らの教材の理解に手一杯で、学習者の思考を作っていくという余裕がないということ。

何をどういう次元で答えたらよいか漠然とした問いでは、学習者は思考しない。例えば、「どうして…を見て、おもしろいと感じたのでしょうか」と問うても想像でしか答えようがないが、「…を“をかし”と感じるのはどういう人たちなんだろう」と問えば、論

理的に思考可能なので、自然と思考が作動するはず。

学習者の発言を活かすことができず、別の学習者に「他に？」と問う。これは、期待した答えではなかったためだが、授業者が学習者の学習過程と向き合うことがなかったということ。

本文中の歌の気持ちを口語で創作し直させる活動があったが、言語事項の知識を有機的に結びつけるような手順を欠いていて、有効なものとならなかった。活動に学習者が意義を感じているかが問題。授業者による学習者の活動内容のモニタリングが不十分。

教材の作り方にもまだ工夫の余地が残されている。■批評会を通じて授業者が認識した課題は、作業の内容・目的は明確に指示しないと、学習者にとって意味のない活動になってしまうこと。発問の順番を、効果的なものにすること。学習者自身が、自然と疑問（謎）について考えてしまうような問いを立てること。範読は、聴いただけで本文の内容が分かるように。授業者の話し方は、相手に伝えようとする強い意志をこめてはじめて学習者に伝わるということ。机間指導の際に学習者を把握しておくことなど。授業者のふるまい方。

《第3時》

▼学習者の思考が作動する場面がでてきた。授業者が生き生きと本気で働きかけている。

しかし、授業者の説明になると、学習者の思考活動に届かず、眠くなる学習者も出てくる。

本文に何が書いてあったかをまとめることはできたが、さらにそのように本文に述べるのはどういう判断なのかを問題にしなくては、単元目標に掲げた“価値意識を批評する”ことには向かわない。

学習者の発言「和歌の題材になるかならないかということ」は、この授業でねらう「和歌の風流の型にはめて理解すること」とは次元が違う。こうした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が課題。

■批評会を通じて授業者が認識した課題は、時間配分についての反省。学習活動の時間のかけ方のメリハリ。学習者が意欲的に取り組む活動を、発問や作業を工夫して仕組むということ。学習者が自分で気づき・発見できるように、発問や活動で道筋を付けること。学習者への問いかけは、問いの立て方だけでなく、導入、繰り返し、強調の工夫など実際の運用が大切。

《第4時》

▼個別の作業をグループ作業に切り替えることで、活発に学習者が活動するようになつた。学習者の様子をよくモニターしていたからできたこと。グループ学習の内実がどのようになっているかのモニタリングは、なお課題。

学習者の発言と板書のタイミングが有効でない。

授業の山場となるところが一方的な説明となってしまったり、学習者の知的好奇心を満たす活動という意味では不十分な面もあったが、学習者が授業者の差し出す言葉に本気で向き合う場面があり、教室のコミュニケーションという面での大きな前進があった。

■批評会を通じて授業者が認識した課題は、グループ討議の様子や内容、また学習者が作文などの作業をしている様子や内容をよくモニターしておくこと。また、それをうまく使って授業の展開すること。板書と説明の効果的なタイミング。作業指示の効果的な表現。

《第5時》

▼本文を前から順に辿って筋を追う読み方ではなく、情報を整理する力を訓練する授業であった。

活動の指示が具体的で、今何をやっているのかが学習者に分かりやすい授業となった。学習者がよく活動し、教室のコミュニケーションが成立しているのが何よりの成果。

音声教材などを効果的な位置で使うことができた。

音読も聴いて分かりやすいものとなった。また、それを行う展開上のタイミングも適切。

「(枕草子の自然の感じ方には)それまで和歌で詠まれてきた感じ方が映っているのではないか」という学習者の発言などは、その意味をしっかりと聴き取り、これまでしてきた学習活動の中に位置づけて、教室全体の思考を深めていくように活用したい。学習者の発言を位置づけていく力が、授業者としての不可欠な学力。

グループ討議の際の各班への個別指導、グループ間の討議の成立のさせ方などが課題。

■批評会を通じて授業者が認識した課題は、実際の授業の場面に即した学習者の発言の扱い方。

【まとめ】

授業実習を重ねるごとに、実習日誌の記述もより実践的な内容になっており、授業をするために事前に何を準備しておかなくてはならないかを、体得していった様子が分かる。

一番の収穫は、授業者からの働きかけがきちんと学習者に届き、学習者の活動を作動させることができるようになったこと。このことは、授業者が本気で問いかけ・呼びかけをするようになったこと、そして学習者の反応をよくモニターして把握できるようになったことによって成立したと言えよう。授業者の働きかけに学習者が呼応しているという実感は、授業者にとって授業コミュニケーション力にかかわる大きな手応えとなる。そのことがまた授業の活性化をもたらすが、そうしたサイクルを実現することができた。

授業実施という面での課題は、学習者の発言を位置

づけていく力を高めていくことである。学習者との受け応えの中で学習内容を作り上げていく創造的な展開がある授業では、学習者たちの複数の意見にどのような差異があるのか、問題のどのような側面に注目した意見なのか、授業者の発問とどのように整合しているのかずれているのか、といったことを焦点化したり整理したりして、情報を教室内に共有させていくことが必要である。これを行うためには、授業者の、情報(この場合学習者の意見)を審級化し、体系的に整理する力量が必要となる。しかもそれは、その場において即座に反応できなくてはならない。

単元構想という面での課題は、この単元の学習活動がどのような学力の形成に役だったのかという観点から自らの授業を評価することである。教材に表れた「ものの見方」を相対化する経験は成立したが、それがどのような読みの学力、ことばの力につながっていくのかを見据える必要がある。

3. 2 実習生Bの場合

教材：高校2年生『Not I, not I...』(中沢新一)

【授業】

《第1時》 本文全体の通読、筆者が「贈与」をどのようにとらえているのかを押さえる。

▼学習者がまだ準備ができていない中で説明を始めたたり、問いを投げかけてその答えをノートに書くよう指示しておきながら時間を十分に確保しなかったり、学習者の状況を把握できていないまま進めてしまっているのが大きな課題。また、学習者に投げかける問いが何につながっているのか、授業でのねらい・到達点が見えにくく、何をどのように答えていいのか混乱させてしまう場面があり、問いの吟味が不十分である。さらに、学習者に考えさせるべき所をすべて説明してしまい、単なる確認としてしまう場面もあった。

■本実習生がこの時間の授業を振り返って書いている日誌には、「自分の計画にとらわれて学習者の反応を見逃すことのないように」という意識が確認され、発問についても、具体的な場面をイメージしながら工夫しようとする意識がうかがえる。

《第2時》 筆者の「贈与」に対する考え方と筆者の言う「死への怖れ」をとらえる。

▼前回の反省を踏まえ、問いを発した後、学習者が思考する時間を確保しようとした点は評価できるのだが、ただ単に時間を与えるだけでは間延びするだけである。問いを投げかけ活動の指示をしても、その活動のための手だてが十分でなく、指示が徹底していなかったために、授業全体が沈滞してしまった。机間指導も十分に行われず、補助的な指示も出なかった。

問いについても、やはり丁寧さに欠ける。授業者の

中で自明のものとなっているために、学習者の思考がどのようになされているのかイメージできないままである。前日に第1時を終えたばかりで、急には修正ができなかったのも無理からぬことか。

ただ、発言者に対してそれは本文のどの記述から考え得たことであるのかを確認するなど、学習者の発言を授業展開に位置づけ教室全体で共有していこうとする工夫はみられた。

■日誌には、「自分の準備不足、思考不足の一言に尽きる」「シミュレーション、発問準備や、それを頭にしっかりと入れていかなかったのがいけなかった」との反省を記しており、第3時に向けては「本文・語句の抜き出しのような一問一答ではなく、学習者の言葉を引き出すような発問にしたい」と第1時・第2時での反省を受けて発問の工夫に苦心している。

《第3時》 筆者が考える現代の資本社会の形成と「死への怖れ」とのつながりをとらえる。

▼やはり授業者の中で学習者の思考というのがイメージされにくく、問いに飛躍が見られる箇所はあったが、学習者が思考するような問いを設定し、思考の場を作ろうという試みがあった点は大きく評価したい。前半までは学習者も問いの意味を理解してきちんと自分の言葉で発言できていた。しかし、後半、指名した学習者が思うような反応をしてくれなかった際の対応の悪さや、考えさせる際に相談させるなどの工夫をしたり机間指導したりすることなくただ時間をとるだけになってしまったことで、停滞感が漂った。前半よかったですだけに残念であった。

■批評会で本実習生が述べた反省点は、「話し方や考えさせる時間が一定になって単調になってしまった」「考えさせた際に机間指導が十分にできず、学習者の反応をよく見ることができなかった」「説明もうまくできなくてパニックになってしまった」である。

翌日以降の日誌によると、「発問への応答をうまくまとめられていない」「授業での振る舞い方の再確認」を自己の課題としてあげ、「第3時までの授業の振り返りをいかに的確に行うか」「まとめの作文の問いの設定」の検討に努めている。

《第4時》 筆者が問題にしていることに対する自分の考えを書き、クラスメートと交流する。

▼前時までの振り返りと本時の活動の区切りが不明瞭で指示が十分に伝わっていなかった。教室全体の空気を作っていくという点がやはり難しい。ただ、今回の授業では、学習者が自分の考えを書き、それをグループ内で交換し、コメントし合うという活動を取り入れたのだが、その手順については細やかな配慮が行き届いていた。

■「教壇の上でいろいろなことを考えすぎて、まとまりのないまとめになったことにより、書く活動において、学習者が書きにくいものになった。」という反省に加え、「書けている子は書いているが、無理な子は全くであった。学習者の力に頼りっぱなしの活動となった」という反省点を挙げており、机間指導などを効果的に行えなかったことを反省として挙げています。

【まとめ】

本実習生は教材についての理解も、授業で問題にしようとしている指導項目も明瞭で、よく勉強してきていることはもちろん、こちらの指摘に対する修正も速やかであった。しかし、自身に理解力があるがゆえに、学習者の思考過程や授業での学習者の反応を予想できず、応答に苦戦したり、問いに飛躍が見られるなどの課題が明らかとなった。授業構想はもちろんであるが、それだけではなく、実際の授業での、教室での学びの場をいかに作っていくのか、きめ細やかな配慮と臨機応変さもまた必要であるということ強く認識して実習を終えたようである。実習最終日にまとめた自己評価録には「発問を作る力は獲得できたとは思えないが、これらの判断材料、自身で発問を見直すときの材料を習得したのは大きな意味があると思っている。自分自身がこれまで考えてきた『発問』がほとんど確認のためのものであり、学習者の思考をうながさず、時間をとらずに即答できるようなものであった。実習中には『学習者を活動させ、思考させる発問を』と常に言われ続けたが、残念ながら実習中に習得することができなかった。今後、学部に戻ってから、自学自習して実力をつけたい。」と記している。授業者が教えたいことを一方的に展開するのではなく、学習者を中心とした授業の構築に向けて、授業の中でのそれぞれの場面で学習者の中では何が起きているのか、それぞれの学習内容がどのようにつながっていくのか、それによってどのような力が学習者についてゆくのかを意識することの必要性を、実際に授業をするなかで考えられるようになったことが大きな成果であるといえよう。

3.3 実習生Cの場合

教材：高校1年生『えぞ松の更新』（幸田文）

【授業】

《第1時》 範読…初読の感想の記述…読解

▼範読は声量と速さ共に適切でスムーズに授業に入ることができた。ただ、感想を取り上げずに読解に移行してしまっただけで、どこまで読めているのかや教材と学習者の距離についての確認を教室ではしなかった。読解の段階でも、はじめ詳しく扱わずに後の時間が不足してしまっただけで、「厳しい自然」という記述をもとに「生命力」を認識する流れは恣意的であった。そこでは一

問一答の流れになってしまい、学習者とのやりとりでは、教室内の声が小さくなってしまった。そのようななか、読みの目標、読みの課題作りの意識がトーンダウンしてしまった。

《第2時》 筆者のものの見方をとらえる(1)

▼場面に分けて「死」と「生」について本文内容を整理していった。発問時、学習者の発言の根拠についての確認ができていなかった。授業の山場では、近くの者同士での話し合いをさせる場面を設定した。「輪廻」という言葉で筆者が意識しているものについて考えさせたが、指示が曖昧で何をどのように話し合うのか伝わってなかった。また一問一答の内容確認のやりとりになってしまい、必然的に考えさせようとする構成にならなかった。

《第3時》 筆者のものの見方をとらえる(2)

▼「生」と「死」をめぐって本文の内容を整理した。前回までの反省をもとに、学習者への対応は向上した。「なぜそう考えたのか」と問い返ししながら授業を進めた。ただ、発問の意図が曖昧で学習者が困惑する場面もあった。学習者の言葉に敏感になれば、教材のキーワードへのひっかかりも話題になるはず。授業中に到達目標について強く常に意識すると、学習者の発言に引かかることができる。思いつきでした不要な発問が流れを切った。

《第4時》 筆者のものの見方をとらえる(3)

▼筆者のものの見方を問題にした。「生命の連続性」「他者との関わり」という主題に迫る。一問一答ではなく、一人の学習者の言葉にこだわって重ねて発問することで、「他者との関係」については学習者の発言で出てきた。そこで、二つのテーマを整理できた。その後、現段階で考えたことを記述させる。だが、初読の感想との比較整理は時間が無くてできなかった。そして、発展教材を提示して読ませ、考えを記述させた。最後に、意見交換の時間を設定していたが時間不足で実施できなかった。

【まとめ】

当初は、丁寧な読み取りを心がけて授業をすすめていた。学習者像が明確になるまでに時間がかかったからである。テーマに迫り考えるという到達点を意識して計画すれば、授業や発問計画のポイントが絞れたはず。ただ、事前準備の教材分析が教科書の下段の問いを解決する程度で、突き詰めて考えられていなかったのが問題であった。理解の曖昧な部分を残して実習に突入したのか。学習者がどのように読むのかという分析が不足していたように思われる。具体的な学習者像の把握が無くても、いわゆる多視点での読み込みはできたはずである。

それぞれの授業に至るまでの指導教官とのやりとりでは、問いの必然性「なぜ問うのか」「問う価値はあるのか」という点と、発問の語句の精練「どう問うか」について意識させ検討してきた。そのような中で授業を経験し、学習者の言葉にこだわる授業が意識できるようになると、結果として学習者の思考や発言も深まっていった。

次に本実習生の「自己評価録」の記述を示しておく。「教師自身はなぜそのように読むのかという、思考の道筋を学習者に納得のいく形で提示できるまで読み込み、様々な読みの可能性を手にしておくことが必要である。それにより、単元と授業のねらいを何に据えているのかが再検討され、学習者の考えを展開に位置づけられるのだと思う。特に、大切な語を挙げた学習者に敏感に反応ができるようになる程度までの準備をしなければならなかったと思う。」

3. 4 実習生Dの場合

教材：中学3年生『万葉集を当時の音で読む』（城生 佰太郎）「言葉の移り変わり」（教科書「言語」学習材）

【授業】

《第1時》

▼全体的に発問が単発的であり、授業全体の流れは流れたが、問いとその前後とのつながりが見えにくいものになった。また、教材に対する学習者の反応はよかったのだが、それをうまくつかむことができていない。反応が一番大きかったのは、教材本文に書かれていない補足説明の部分。教材の内容を整理して伝えるだけでは、学習者に考えさせること、興味を持たせることが難しい、ということを実感した授業になった。

《第2時》

▼学習者の様子に目を配ることができるようになってきた。学習者の反応について、その原因を自分で分析できている。この実習生は他の実習生の授業を観察する際も、学習者のあの反応はこういう思いからだと思う、ここにつまずいていたのだと思うと発言するなど、課題によく気づき、分析することができていた。

ただこの授業では、ワークシートに書く作業があったが、教材から読み取れることを書けばよいのか、それを讀んだ自分の考えを書けばよいのか、というところで学習者にとまどいがあった。曖昧なままでは書きにくいし、逆にこのようなことを書けばよいと具体例を挙げすぎでは学習にならない。まずは何をするためのものなのかを明確に示すことが必要。

《第3時》

▼授業全体でやろうとしていることがわかりやすくなった。構造的に進めていくことができていた。だが、発問にはまだ工夫が必要。答えが出ないときに、すぐ

二択にしてしまい、適切な導き方ができなかった。また発問の前に、それ以外のことをきちんと確認していなかったため、発問自体がわかりにくいものになってしまった。発問そのものに問題があるというよりも、その発問を有効にするための準備不足。

グループ活動への対応はよくできており、机間指導をし、学習者に対応しながら全体をまとめることができた。この活動で書かせたものを読んだことや、机間指導ができたことによって、学習者像がはっきりしてくる。最後の時間で確認したいことも明確になった。

《第4時》

▼学習者の発表を中心に進める授業。板書は学習者の意見を元にしたわかりやすいものとなり、教師としての振る舞いもさらによくなった。

・机間指導をしながら書かせているものを確認し、発表という形にした。そこで予定通りの意見が出た安心感からか、発表させて終わり、になってしまった。そこからいくつかやりとりをして、学習者の意見を深めていけるとよかった。学習者と関わりながら授業を作っていく、ということではできた。ただし、そこから学習者の意見を取り込んだ、それによって授業者の対応も変化する授業となるまではもう一歩飛躍が必要。

【まとめ】

本実習生の感想の中に、「ひとつひとつの授業で学習者としっかりと関わり、学習者と学びを作っていくよう努力しようと深く思いました。授業は自分だけで成り立っているのではなく、学習者と作っていくものだ、学習者に気づき・学び・わかったという反応がなければつまらない、という基礎的なことをしっかりと認識させられました。」とある。指導案そのままに進むだけが授業ではなく、学習者の反応の一々に対応することによって授業ができていくのだということを実感できた。

教材の内容を伝えようとするだけでは、授業を予定通りに進めようとするのに精一杯となり、学習者との関係を忘れがちである。全体にも配れない。この実習生の授業は、学習者の不安感が少なかった様に感じる。そのため、早い段階でこのようなことに気づけたのではない。

3. 5 実習生Eの場合

教材：中学2年生『徒然草』『高名の木登り』『猫また』

【授業】

《第1時》学習展開は、教材の内容把握、状況に応じて心がとらわれる自己の想起、こうした人間のありようを学習者に批評させるという流れであった。

▼一回目の実習生Eの授業後、指導したのは、①書き手の人間観、それは書き手が人間の主体をいかに認識

しているのかということだが、それは何かを考えると、②それを学習者にぶつけるとはどういう学習活動になるのかを考えることの2点。

■一回目の実習授業を経て、実習生Eの日記には以下のような試みが見られた。

一回目の授業を終えて「発問の工夫」、二回目の授業に向けての「感想」の使い方などを考える。また、三回目を見据えて教材本文に立ち返る箇所が見える。さらに書き手が相手取る問題領域に関する諸本を「自己と他者」というテーマで蒐集しようとする。

ここには、自らの学習目標（「人間観について、中学生のそれと、徒然草にあらわれているそれをぶつけること」）をいかに授業で問題化するのかを考える態度がうかがえて、大きな学習の流れを学習目標に従いつつ考えたという点で評価できる。

《第2時》学習展開は、第一時での教材内容と本時との関わりを中心に、内容把握、状況に応じて心がとらわれる自己の想起、書き手の人間観を学習者に記述させるというものであった。

▼二回目の実習授業後、指導したのは、①学習者に問題を共有させる発問の工夫をかんがえること、②学習プリントの分析を通じて学習者たちの人間観を考えること、③その問題点を考えることの3点である。

■二回目の実習授業を終えて、実習生Eの日記には以下のような試みが見られた。

次時教材の決定。内容は現代文で、学習者にとっても問題がつかみやすいものであった。また、学習目標に即して問題点を析出しようとして日記には詳細な書き込みの跡が見られる。さらに、「表と裏の私」といった学習者にとってなじみのある文言を取り上げ、その文言に潜む問題に即して学習目標を焦点化していることも分かる。

ここには、授業で取り上げる問題を考えることで授業での学習者を念頭に置きつつ学習目標を焦点化しようとする姿勢が見られる。授業で学習者の認識を揺さぶる発問を問い深めた点で評価できる。

《第3時》学習展開は、教材内容の把握、前時二回との比較を通じて、本教材の主人公の問題点を考えた。

▼授業の風景は、教材内容把握の段階で発問が学習者の思考を動かさず、時間の都合上板書を使いながら説明した。そのため書き手の認識にまで学習者の視線が至らず授業者が口頭でまとめることになった。こうした三回目の実習授業後、指導したのは、①学習者の人間観を炙り出すこと、②その問題点を考えること、③第五時に向けて学習の展開を考えることの3点である。

■三回目の実習授業を終えて、実習生Eの日記には、次時教材を決定し、学習目標に照らし合わせて、学習

段階を位置付けようとする試みが見られる。

ここからは、学習目標と学習者との接点を見据えつつ、最終的に考えるべき大きな問題に照らし合わせて学習展開を段階的に仕組もうとする姿勢が見られる。学習者への働きかけを細分化しようとした点で評価できる。

《第4時》学習展開は、話題内容の把握、表の自己／裏の自己という自己の捉え方を考えるというものであった。

▼こうした四回目の実習授業後、指導したのは、①教材本文と学習者が向き合う局面を考えること、②学習者の思考の足跡として板書計画を考えること、③ありうべき人間関係においていかなる自己像であればいいのかを考えることの3点である。

■四回目の実習授業を終えて、実習生Eの日記には以下のような試みが見られる。

学習目標を「他者との関わり方」とし、授業者の現在の人間関係上の問題を使おうとする。教材（夏目漱石『草枕』冒頭）を決定する。「しゃべりすぎない。同じことを何回も言わない。机間指導をもっと有効に使えたら…」とあって、学習活動において、自らが立てた学習目標やテキストの指し示す問題を共有させつつ学習者の思考にいかに働きかけるかを考える。

ここからは、授業中での授業者側のする説明の仕方を考えようとしていることがわかる。また、授業における授業者のふるまい方にも配慮が至り、学習者が眼前の問題をどれほど共有して、どのような思考が折々に立ち上がっているのかを確認しようともしていた。学習者の思考の様相を把握し、まとめるという点で授業者の話し方・ふるまい方を考えようとしたところが評価できる。

《第5時》学習展開は、前四時の確認、前時の教材を再び用いてそこに描き出される人間関係を批評させ、『草枕』冒頭の音読と説明を交えながら学習者に心の在り方と人間関係について問い掛けるというものであった。

▼五回目の授業を通じて指導したのは、①授業者の問い掛けと学習者の思考の動きの関係を考えること、②諸テキストの書き手の認識の仕方をいかに取り出すかを考えることの2点であった。

【まとめ】

実習を通じて実習生Eは、学習者にとって切実な問題を考えるところから学習目標を問い深める力、学習者の思考の深まりに即して段階的に教材を仕組み学習を展開させる力を身につけた。

また、学習目標に対する問いの深まりと、学習者との接点を考える過程で、授業での実際のふるまい方が

学習者にとって意味あるものに変容した。

実習生Eは答えの出ない難しい問題を学習者とともに考え、考える上での筋道を授業でひとつひとつ積み上げるおもしろさを見いだしたようである。

3.6 実習生Fの場合

教材：中学1年生『二十年後』（O・ヘンリー）

【授業】

第一次の指導案は一応の形にはなっているものの、学習目標と具体的な学習活動と結びつきや、一つ一つの学習活動・指導事項間の関連性が明確でなかったり、飛躍が見られたりする。事前の授業構想への理解がやや抽象的・観念的であったためである。それらのすき間を埋めるために、実習生が想定した個々の学習活動の内容や指導事項の必然性を、具体的に問い質してゆく作業が必要である。

例えば、実習生が指導案で「短編小説の魅力を理解する」ための手だてとして、「結末をふせて想像させる」という「学習活動」を予定している。それは、意外性に驚くという「感情の表出」が目的なのか、結末を導く表現の巧みさを読み取るという「理解」が目的であるのかを確認することで、読みの目当てが明確になってくる。

また、「ユーモア／ペイソスを理解する」とあるが、そのためには、「テキストのどの表現に注目させるのか」「その表現に学習者を注目させる手だては何か」を確認することで、発問が具体化され、授業展開が形になってくる。

総じて実習生の指導案からは、自分が先に知っている結論を小出しにしながら学習者に理解の早さを競わせるような印象を受けた。既に獲得した授業者の読みを基にして、それを位置づけようとする傾向があるとも言える。学習者がどのように読みを獲得してゆくのかということへの考慮、どのようにして読みを作り出させてゆきたいのかという志向が求められる。

授業構想が実習生自身で消化されるにつれて、一つ一つの学習活動が、「次は～をします」という羅列の提示から、「今読んだ／考えたことを基にして」という関連を意識したものになってゆく。一時間の授業が、要素の数ではなく流れがあるものになってきた。

それが最も具体的に現われたのは、板書の向上である。板書計画の時点から、教材の構造（読み取りの内容）を示しただけのものから、授業での思考を促す仕掛けのあるものを考えるようになり、また、実際の授業での板書の手順・タイミングも、終わったことをまとめて書くだけのものから考えるテーマと手だてを示すものへの向上（の兆し）が現われてくるようになった。

【まとめ】

指導教官の指導をよく吸収し、実習生にとっては授業のあり方を考える契機となったものと思われる。実習生Fは前期に他校での実習経験があり、50分の授業時間内での学習活動の配当の仕方や、学習者との応答などは、まずは落ち着いてこなすことができていた。その点では実習授業の経験数は重要である。ただし、数量をこなすことと質を高めることとの間には距離がある。表面的には教師の指示で学習者が何らかの活動をしているように見えても、一つ一つの学習活動が具体的にどのようにつながり、どのような国語学力を高めることになっているのかということについて、実習生自身の理解を深める必要がある。例えば、板書一行を書く際の色遣いや配置や順序など、細部にまでわたって徹底的に考え抜くという準備である。

これは決して、授業のあり方を箱庭のようなものとして形式的に矮小化してとらえるのではなく、ことばによる思考の可能性をあらゆる方面から探るためのものである。そういう準備をするための訓練が、実習前には不足していた。このような細部の重要性への認識は、実際に授業を経験する中でこそ実感として意識されるものであろうが、どこまで細分化されるのか、その訓練をしておくことは机上でも可能である。そのような準備が求められる。

4. 考察—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

A. 単元の構想グループ

①単元の趣旨

? 学習者にとって意味のある単元設定

→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単元の設定。

→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。

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。

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。

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。

⑤教材分析

? 教材としてのテキスト分析

→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）。

→語りに即した読解、認識地平を問題化する読書。

→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）を予見する力。

→学習者の発話を敏感に捉え価値づけることのできるまでの読み深め。

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。

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

→学習者の実体、学習活動のねらいに即して。

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。

⑨授業の流れ

? 「次は～をします」の羅列ではない授業展開

→学習者にとって意味なつながりのある学習活動。

→テーマに迫り考えるという到達点を意識した、授業や発問計画のポイントの絞り込み。

→教材の情報を整理し構造的に展開する授業。

? 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。

⑩発問の設定

? 何のために問うのか

→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。
- 教材の読み深め（内容理解から認識地平へ）。
- 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）。

？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。

？どう問うのか

- 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。

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）を整理して示すとともに、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）のある板書を。
- 学習者の思考の足跡となるような板書計画を。
- 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。

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。
- 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。

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くのか

- 学習者の学習の構え、状態の逐次の把握。
- 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。
- 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。
- 個別の学習者の言葉にこだわり、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こと。
- 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。

- 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）。

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、学習者の思考に働きかける発話、ふるまい。
- 学習者を思考活動に引き込む発話、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）。

5. おわりに—実習生はどのような力を身につけたか以上、6事例をもとに、実習生が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（→）について略述した（後者は前者の具体でもある）。その間に彼らがいかなる力をつけどのように変容したのかは、それぞれの具体を参照されたいが、大きく括れば、以下の諸点において指摘できよう。

- ・学習者とのコミュニケーションの成立
- ・学習者の思考の流れの理解
- ・学習者の発言を活かすことの体得
- ・学習者観の生成
- ・学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得
- ・授業展開の論理的必然性への理解

ただし、最大の学びは授業を点検する観点の獲得であり、それが上記の変容を促したものの如くである。

※「資料編」問い合わせ先：〒721-8551 広島県福山市春日町5-14-1 広島大学附属福山中・高等学校国語科