

広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要
〈第39号 2011. 3〉

これからの教育実習

—国語科における観察実習の研究（1）—

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
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。記録用紙作成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）

実習日 国語科授業記録		書式②
期 日	時 間	場所
観察者	観察対象	
授業者の氏名（姓、名、ふなばい）	観察者の氏名（姓、名、ふなばい）	
観察内容		
観察直後に得た気づき		

[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）

実習日 発展授業構想シート		書式③
期 日	時 間	場所
観察者	観察対象	
授業者の氏名（姓、名、ふなばい）	観察者の氏名（姓、名、ふなばい）	
観察内容	発展授業構想	
観察直後に得た気づき	発展授業構想の記述	

[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）

実習日 観察授業の指導案作成用紙		書式①
期 日	時 間	場所
観察者	観察対象	
1. ()月()日()	観察対象()	
2. 授業内容		
3. 単元名 (教科名)		
4. 単元のねらい		
5. 学習の展開		
授業活動	指導上の留意点	授業の展開
6. 授業計画		

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）、示範授業についての講話（書式③）の三つの場面での、観

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, Hiroyuki Tanaka: Notes of the Teaching practice on the Japanese language education (1)

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、研究初年度である本年度では観察実習生の顕著な課題の析出を目的とし、次年度以降、その課題に応答する働き掛けとして、観察実習の記録の開発を行うこととする。また、以上の研究成果を、「国語科における観察実習の研究（1）—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. 示範授業と観察実習生の振り返り

2-1 示範授業の着想と学習の展開

本研究の概要は以上の通り。本年度では、別役実「愛のサーカス」を教材とする中学1年生対象の現代文の授業と劉向編『戦国策』「漁父之利」を教材とする高校1年生対象の漢文の授業とが、観察の対象となっている。本稿では、特に別役実「愛のサーカス」を教材とする中学1年生対象の現代文の示範授業に関する諸書式の記述を取り上げ分析することで、観察実習生の抱える顕著な課題を考察する。

まずここで、教材（別役実「愛のサーカス」）と示範授業の概略とを紹介しておこう。

別役実「愛のサーカス」は、港街の人々が、港街に筏で流れ着いた少年を、正体は分からないもののそのつましく穏やかな様子に心打たれ、いたわり思いやる姿を描き、それに加えて、突然港街にやってきたクグに「皆さん。皆さんはそれ（少年）を見て、感動したはずですよ。皆さん。これが私たちのサーカスなんです。愛のサーカスです」と告げられる姿をも語る。つまり街の人々はクグの仕掛けた観客参加型の芝居にのめり込んでいたというわけである。ところが、事情を告げられても街の人々は少年の見せる芝居に感動したくて芝居の続きに目が離せないで、現実的に考えれば不思議な仕組みになっている興行ではあるが、言われるままに見物料をたっぷりと支払うのである。

このようにテキストは、感動的な物語に取り込まれ疑問を抱かなかつたり抱いたとしても物語に一体化する周囲の様子に圧されて口をつぐんでしまうような人々が、その物語の作り手の思惑通りになってしまう姿を語り、人々の現実感を奪うようなものとしてある物語の性質を読者に開示する。従って示範授業では、本教材テキストの「ものの見方や考え方」は、「物語」なるものの特徴的な捉え方やその捉え方からする問い掛けにあると見て着想されている。だから、授業の実

際は、そうした書き手の〈物語〉観を可視化するために、作中人物が仕掛けた演出としてのお話の部分（作品）とその種明かしが語られる部分（現実）とに分けて本話の構造的特徴を学習者と押さえ、さらに、なぜそのような構造で本テキストは語るのかという問いを考えさせるといのものであった（下掲図1「示範授業板書計画」参照）。こうした学習展開には、感動的なお話が人々をその世界の内側に閉じこめるといふ〈物語〉観からする、物語との関わり方への問い掛け、それをこそ本教材テキストを用いた単元のテーマと据えて、その問い掛けに学習者を参入させようとする授業者のねらいもあった。

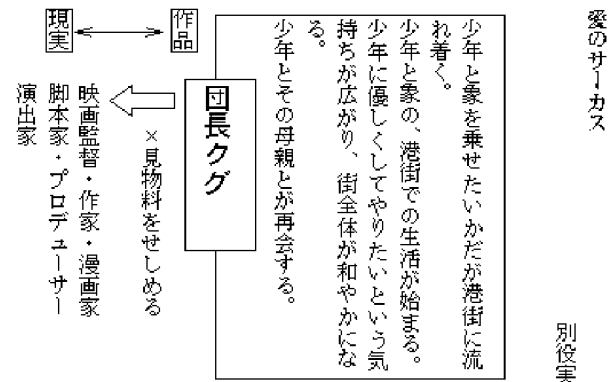


図1 「示範授業板書計画」

2-2 国語科観察実習生の振り返り

示範授業は以上の通り。かかる示範授業を観察した後には自らの事前指導案との違いという点で観察実習生は書式②に記述するのであるが、そこには事前指導案作成での困難や課題を語った言葉が見える。その言葉のいくつかは、同じ課題を指しているように見えるので、まずその言葉から見てみよう。

- 1 「文章に表れているものの見方や考え方」を批評させるといふ観点については踏まえたつもりだが、書き手の問い掛けといふものをうまく表現しきれなかった。（書式②、観察実習生C）
- 2 授業の組み立て方は異なりましたが、内容・押さえたいポイントは「愛のサーカスの行為はどういうことか」「だまされた（偏った）読みをしていたなかったか」ということで、だいたい自分の立てた指導案と一致していたように思う。自分の案では生徒に批判的な視点を考えさせたあとのようにまとめたら良いか、じっくりくる案が思い浮かばなかった。（書式②、観察実習生X）
- 3 私が作りたかった方向と（※示範授業のねらいとは）似ている部分（「学習者が思わず負の意味づけをするような作中人物」「学習者の手持ちの読み方

を揺さぶり)があった。しかし、私はその構想をしっかりと指導案に活かすことができなかった。(書式②, 観察実習生K) * () 中※稿者

そこに見える言葉は、示範授業で示された本教材テキストの「ものの見方や考え方」(書き手の問い掛け)には事前指導案作成時に着想できていたとしたり、示範授業のごとく『「文章に表れているものの見方や考え方」を批評させるという観点については踏まえたつもり]であったとしたりする。だが、いずれもそれを学習展開として「うまく表現しきれなかった」ともするのである。示範授業観察後の言葉が伝える、事前指導案作成時の困難や課題とはこのことである。教材テキストの「ものの見方や考え方」に配慮して学習展開を作ろうとしたが、示範授業を見ると、本教材テキストの「ものの見方や考え方」を学習者が相手取るには不十分なものであった。示範授業の観察を経てそのように観察実習生は自分の課題を発見し記述するのである。

3. 国語科観察実習生の課題

3-1 単元の目標と学習活動との間

事実、観察実習生の振り返りを手がかりに事前指導案を見ると、上述の課題を伝えるものが散見される。例えば次に挙げる例が顕著だろう。

4 (※本教材で語られていることは) 現実社会でも起こっている。クグは悪いのか? (※このことを踏まえて本単元の) ねらいは、Aこの教材を現実問題と照らしてみる。B「愛」の意味を考える。愛=感動=お金? と結びつけられるのか。C誰が本当に悪いのか考える。(書式①「単元のねらい」, 観察実習生J)

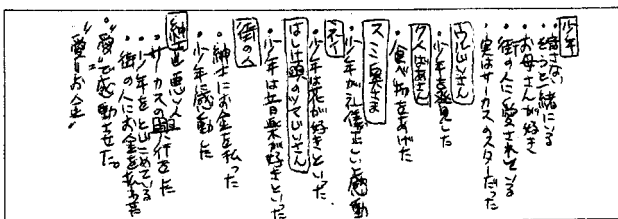


図2 「事前指導案板書計画 (J)」

挙例は、観察実習生Jが事前指導案の「単元のねらい」に記した言葉と、それを踏まえて作成された板書計画である。「単元のねらい」には、書き手の「ものの見方や考え方」に迫るような魅力的な問い掛けが列挙されていることに気付く。例えば、「Aこの教材を現実問題と照らしてみる」という発想は示範授業でも、街の人々が夢中になっていることとクグとの関係を気付かせるために、実際に用いたものであるし、「C誰

が本当に悪いのか考える。」も、書き手の〈物語〉観からする街の人々の問題点を次時に向けて学習者に気付かせようと用いた発問でもある。だが、学習展開をよく伝える板書計画を見ると、それらの発想や発問とは関わりのない、登場人物という観点からの物語の整理が大半で、「単元のねらい」が板書計画の左側の「愛」で感動させた=「愛=お金」という箇所にわずかに認められるものに姿を変えているのである。

本観察実習生は『「文章に表れているものの見方や考え方」を批評させるという観点については踏まえたつもり]であったが、それを学習展開として「うまく表現しきれなかった」という、観察実習生の課題をよく伝える例であろう。「単元のねらい」では、書き手の「ものの見方や考え方」にせまる的確な発問を設定しようとしていたにもかかわらず、学習展開を作成すると、その発問の入る余地のないものになっているからである。

また、同様の例として、次の観察実習生Vの例が挙げられる。

5 少年の姿を通して、無批判に感動する街の人々と、あくまでも批判的な「ウルじいさん」という対比によって展開していく。後半部分の急な転換が、学習者の関心を引くのではないだろうか。心情の描写が多く、学習者は抵抗なく授業に臨めると考えられる。また「感動」を「お金」に変えるということについて、生徒間でも様々な意見交換が予想され、多面的なものの見方を身に付けられる。(書式①「単元のねらい」教材観, 観察実習生V)

挙例5は、観察実習生Vの記述した事前指導案の「単元のねらい」である。そこには、「少年の姿を通して、無批判に感動する街の人々と、あくまでも批判的な『ウルじいさん』という対比によって展開」するお話で「後半部分の急な転換」が本話の特徴であろうとつかむことができているし、『「感動」を『お金』に変えること」という書き手の「ものの見方や考え方」に迫るポイントが記されてもいる。むろん、こうした書き手の「ものの見方や考え方」への理解は、示範授業のそれと比較すれば、街の人々に『「感動」を『お金』に変える]ことを当然のように感じさせるテキストの側の仕掛けに思いが至っていない点で、不十分なものではある。だが、書き手の「ものの見方や考え方」としてある(と見ている)『「感動」を『お金』に変えること]を学習者が相手取ろうとする学習展開の構想は、『「文章に表れているものの見方や考え方」を批評させるという観点」を踏まえようとした目標設定と見てよいだろう。また、そうした目標を、「街の人々」の「感動」への「無批判」ぶりに気付かせることで、達

成しようとする具体的な学習展開も容易に想像しうる。その点で、本実習生の記している単元のねらいは、妥当な授業構想である。

ところが、本実習生が記した事前指導案の板書計画を見ると先の予想とは異なる形へと学習の展開は姿を変える。次に挙げるのは、本実習生の学習展開をよく伝える板書計画である。

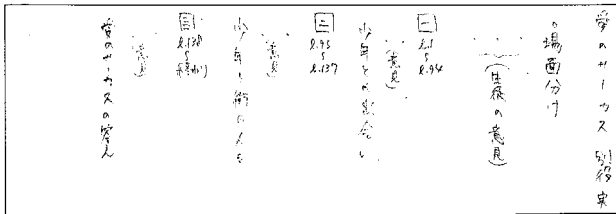


図3 「事前指導案板書計画 (V 1時)」

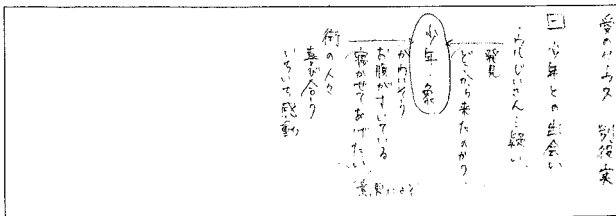


図4 「事前指導案板書計画 (V 2時)」

板書計画を見ると、確かに「単元のねらい」通り、「少年と象」をめぐって「無批判に感動する街の人々と、あくまでも批判的な『ウルじいさん』という対比」に気付かせようとするものではある。しかしながら、この板書計画が伝える学習展開には、「単元のねらい」で設定した書き手の「ものの見方や考え方」を学習者が相手取る目標、それは「『感動』を『お金』に変えるということについて、生徒間でも様々な意見交換が予想され、多面的なものの見方を身に付けられる」という学習活動だが、それが入る余地がない。また、「単元のねらい」の記述には見えなかった、物語の場面分けという学習活動が1時で設定されていることも、「単元のねらい」を見る上での予想とは大きく異なるところであろう。

これも、「単元のねらい」で書き手の「ものの見方や考え方」を単元目標にしていたにもかかわらず学習の展開にはそれを表現できなかった同種の例といえよう。

そもそも、両者が新しく持ち込んだ物語全体の整理という学習活動は、教材テキストの「ものの見方や考え方」の特徴を説明するものではない。例えば、観察実習生J(図2)であれば、登場人物を列記して物語の全体像を整理し、もって、教材テキストの「ものの見方や考え方」(「愛=お金」)への階梯とする。だ

が、登場人物の列記は、「愛=お金」という「ものの見方や考え方」が仮に本教材テキストにあるとするならば、その考え方に対して諸作中人物がいかん特徴的に描き出されているかを説明するものではないし、学習者がその考えを相手取る際の参照事項にもならない。あるいは観察実習生Vの場合(図3から図4)、物語全体を場面分けで整理(図3)しているが、それぞれの場面を通していかなる作中人物の特徴的なあり方を伝えているのかを、その学習活動は伝えない。

観察実習生の振り返りによって発見される事前指導案作成時の課題とは、単元の目標と学習活動との間にズレが生じていたことを指していたのだろう。それはつまり、本教材を通じて学習者が相手取る教材テキストの「ものの見方や考え方」を目標と設定したものの、授業化となるとそれを中心化する学習活動を配せなかったために、学習の展開が作れないことだ。

3-2 物語教材を用いた学習展開の型

だが、なぜ、まずは物語全体の整理という学習の展開を取ろうとしたのか。この学習活動を組み込もうとすることは、先に挙げた二人だけに見えることではない。多くの観察実習生にもそれは見えて、同種の課題が事前指導案には出来しているのである。

物語全体の整理という学習活動を、学習の展開のはじめに組み込む例は観察実習生の板書計画に典型的な形で散見される。それらをまとめて以下に例示しよう。

図5と図6とは観察実習生J(図2)と同じ様式でまずは作中人物という観点から物語全体の整理をしようとする例である。図7は観察実習生V(図3)の場面分けに様式が重なる。一方で図8は、登場人物の列

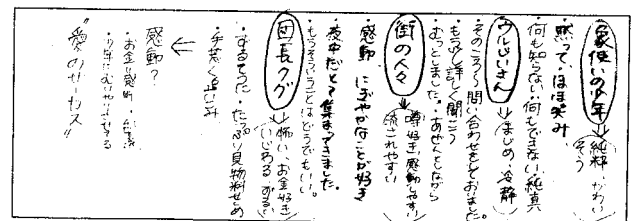


図5 「事前指導案板書計画 (H)」

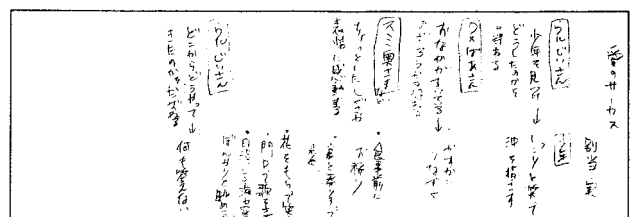


図6 「事前指導案板書計画 (N)」

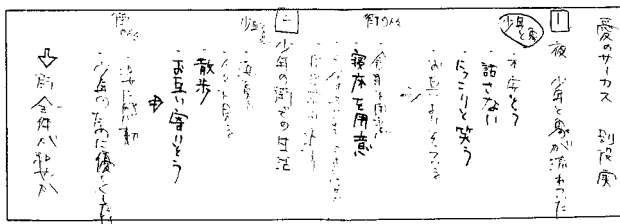


図7 「事前指導案板書計画 (W)」

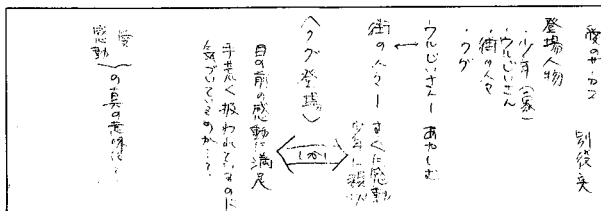


図8 「事前指導案板書計画 (C)」

記にはじまり物語の場面展開の略図が書き込まれている点で、それぞれの観点の合わせ技のような例であろう。

このように、物語教材の授業のはじめに、まずは物語全体の整理をしなければならないという学習展開は、典型的で様式化されたものとして、広く観察実習生の板書計画に窺えるのである。

一方で、その展開が、単元の目標とのズレをもたらしていることも分かる。上記の例のうち図5と図8の板書計画がそれ。左端に見える板書事項（「感動？」（図5）、「愛、感動の真の意味？」（図8））は、書き手の「ものの見方や考え方」を学習者が相手取ろうとする問い掛けだろう。しかし、その問い掛けに関わりのあるはずの板書事項の大半が登場人物の列記であったり物語展開の概略であったりするのである。教材テキストの「ものの見方や考え方」を単元目標と設定したが授業化となるとそれを中心に学習の展開が作れなかったり抜け落ちてしまったりする。そうした課題がここにも見えるのだ。

だが、それにもかかわらず、観察実習生の多くは授業化となるとこの学習展開を取るのである。それは、まずは物語全体の内容整理という学習展開の仕方は、多くの観察実習生にとって、あまりにも自明の学習展開の型であったからだろう。

6 生徒観：おそらく学習者たちは初読の感想として「少年はいい子であるのにかわいそう」「紳士はひどい」と感じるであろう。また、街の人たちの目を通して描かれた「少年」像が、少年そのものであると考えると思われる。指導観：表面的な読みから深い読みへと視点を転換させる。そのために、内容を一度理解させた上で、より深く読み込むというプロセ

スをとる。（書式①「単元のねらい」、観察実習生A）

举例6は、観察実習生Aの記した「単元のねらい」である。そこでは、「『少年はいい子であるのにかわいそう』『紳士はひどい』と感じる」学習者の初読の感想を、「少年」が「街の人たちの目を通して描かれた」ものであったことを学習者に気付かせることで揺さぶろうと、おそらくは企図されている。「より深く読み込む」との言葉は、そうしたねらいを指したものである。だが、傍線部のごとく、唐突に「内容を一度理解させた上で」という学習活動を仕組むのである。ここにも、物語全体の内容整理から学習を進めようとする学習展開が見えるが、そうした展開のあり方は、疑う余地なく「より深く読み込む」という目標の達成が期待されてもいる。「初読の感想」とは、物語の内容を学習者がとにかく自分本位に一度理解できて書かれたものであるならば、それを揺さぶるために持ち込まれる「内容を一度理解させ」るステップは不必要のものであるはずだ。それにもかかわらず、物語全体の内容理解というステップを踏むことで目標の達成を期待しているのである。その期待感の強度は、そうした「プロセス」（＝学習展開）が本観察実習生にとって自明的なそれであったことをよく伝えている。

あまりに自明的で疑う余地のない学習展開の型の介在。おそらく多くの観察実習生の振り返りに見られる課題は、このために出来していたのであろう。

4. おわりに

観察実習生にとって、現代文（物語）の授業とは、本文を通じて学習者に何らかの思考を生み出すものと観念されてはいる。そしてその思考が、教材テキストの「ものの見方や考え方」に関するものでなければならないこともだ。だが、示範授業観察後に振り返ってみると、学習者が教材テキストの「ものの見方や考え方」を相手取って思索するには難しい学習の展開であったと自らの課題を発見するのである。この課題出来の原因は、実際の学習展開を作成しようとする、典型的な学習展開の型をなぞってしまい不用意な学習活動を持ち込もうとすること。そうした顕著なやり方が観察実習生にあったことを本稿は明らかにしたわけだが、これこそが観察実習生の多くが抱える本当の課題であろう。

同様のことは、高校1年生（教材、劉向編『戦国策』「漁父之利」）での観察記録の分析からも報告されている。

それは、「訳すことで何を理解したことになるのか、何を理解させようとして訳すのか、という意識なしに、

訳さなければならないから訳す、という意識」(『国語科における観察実習の研究(1)―資料編』【漢文】5 示範授業者による分析)、換言すれば口語訳という典型的な学習展開の型だが、それに絡め取られてしまって、本来教材テキストの「ものの見方や考え方」と学習者が会う手段となるはずの、「漢文句法の習得」や「寓話内容の理解」という学習活動が目的化し、その結果、「全体的に、目標は設定して学習者に考えさせたいことを挙げるものの、どういう授業にすれば目標が達成できるのか、という点が具体的にイメージできない」学習展開になるとの指摘である。

また、『漁父之利』を教材として扱うことを考える際、……この文章がどのような文章なのか、これを読んで学習者が何を考えるのか、また考えさせることができるのか、という視点ではなく、教材としての価値は、句法を教えることができるかどうか、訓点の施し方について説明しやすいかどうか、という点で判断されている」とも指摘があって、そもそも言語テキストの「ものの見方や考え方」に無関心の例も見えたということだ。その点で、古文教材の場合、観察実習生に観念された〈古文の授業〉観も、その内実を検討しなければならない課題としてあるようだが、教材テキストの「ものの見方や考え方」と学習者との出会いを困難にするものという点では、同根の課題といえる。

言語テキストは、書き手が特定の立ち位置に立って世界を眺め、その世界との不断の議論を経て書き付けられつつあるものである。だから、そうした言語テキストを扱う国語の授業者は、議論の足跡としてある叙述に即してその世界観と学習者が出会えるように工夫をするのである。その工夫がなければ、学習者は、自らが依って立つ立ち位置と、一致するテキストならば称揚し、一致しないテキストならば排除したり都合よく取り込もうとしたりする反応にきっと止まる。だがそれは、いずれの反応であっても学習者にとって自己の世界観を強化することでしかない。その意味で国語の授業者の工夫とは、学習者が自己の世界観では見ることなかった、人間や社会や言語に関わる問題に気

付かせ思索するよう促す工夫でもある。観察実習生がそうした工夫を思慮しなくなるという課題の現れ方を本稿は論じ、明らかにしてきたのだが、一方で、観察実習生の国語の授業への特徴的な眼差しは本論で取り上げたものとは異なるものもあろう。稿を改めてそれらを明らかにすることで、課題解決の働きかけを考察し具体的に提案したい。

※資料編『国語科における観察実習の研究(1)―資料編』

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

冊子構成

【研究の目的と方法】

【現代文】(中1・別役実「愛のサーカス」)

- 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 示範授業のねらい

【漢文】(高1・劉向『戦国策』「漁父之利」)

- 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】