

国語科教育実習の研究

村山 太郎・石井希代子・井上 泰
江口 修司・金尾 茂樹・金子 直樹
川中裕美子・重永 和馬・竹盛 浩二

国語科教育実習において、教育実習生はどういう出来事と出会い、そこではいかなる働きかけが有効なのか。こうしたテーマを掲げて、8年間、福山附属国語科では教育実習の様態を蓄積し分析と考察を続けてきた。本論文はその研究のまとめである。

1 はじめに

広島大学附属福山中高等学校国語科では、2005年度～2012年度にかけて、「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、実習現場で生起する出来事を記述し、その分析・考察を通じて」、「中等国語科教育実習指導体制の構築にむけた課題を析出すること」を目的として研究し、分析・考察・諸課題を集積・発表してきた(*1)。本稿は、その蓄積をまとめ、本研究の成果を明らかにするものである。

ここで、2005年度～2012年度にわたる研究の概略を振り返っておこう。

- 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。
- 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。
- 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。
- 2009年度：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。
- 2010年度：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を試みる。本年度は基礎資料となる諸記録用紙を開発し、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を示範授業として、これに対する観察実習生の記述内容を分析考察した。
- 2011年度：本年度は、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、考察を行う研究の2年次にあたる。本年度は、小原嘉昭「モンシロチョウの手旗信号」(学校図書『中学生の国語 1』採録、評論文、対象学年：中学1年生)、田口ランディ「クリスマスの仕事」(学校図書『中学生の国語 2』採録、物語文、対象学年：中学2年生)を教材とした二つの示範授業に対する観察実習生の記述内容を分析・考察した。また、基礎資料となる諸記録用紙の改良を試みた。
- 2012年度：本年度は、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、考察を行う研究の3年次にあたる。本年度は、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3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1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3年生。以上の三つの示範授業に対する観察実習生の記述内容を分析・考察した。

以上のように、本研究は、教壇実習（2005年度～2009年度）と観察実習（2010年度～2012年度）とに渡って国語科教育実習プログラムの中での出来事を分析・考察している。また、教壇実習を対象とする2005年度～2009年度の中でも、2005年度～2008年度では教壇実習に臨む国語科教育実習生の諸課題の分析に加えて、本研究の基礎資料となる「実習日誌」「授業観察・批評会記録」「評価録」「指導記録」の開発・改訂を試みており、そこで完成を見た諸記録用紙は、以降共有のものとして用いられている。

なお、本研究の研究対象は観察実習、教壇実習ともに広島大学国語科教員養成教育実習プログラムを受講する学生たちで、彼らは、原則、自らが教育実習生として教壇に立つ教壇実習（本実習）よりも前に観察実習を受講することになっており、観察実習では附属福山国語科教員の授業を参観し授業者による講話を受講することになっている。

次節以下では、本研究で明らかになったことを、教育実習プログラムの展開に即して観察実習、教壇実習の順で述べよう。

2 観察実習で生起する出来事

2-1 研究の視座

観察実習は自らが教壇に立って授業を行うことのない実習である。だから、観察実習生が事前に作成する指導案には現実味が欠けるだろうことは誰にでも予想できる。はたして、目的に対する手段（具体的発問・振る舞い・学習事項・板書事項）を想像できない様子などは、観察実習生の事前指導案（*2）には多く確認できる。実際に教壇に立ち、設定の目的に対する効果的（と思っている）発問や学習事項によって学習者が

いかに反応し、それがどれほど目的到達から離れているのか。観察実習生は、その距離を確かめる材料（現実・経験）を持たないからだ。従って、観察実習生の事前指導案から課題を析出する際に着目しなければならないのは、彼らの手段の未熟さではなく、目的設定の仕方にこそある。勿論、だからといって手段を不問にするというわけではない。手段の内容には目的設定の際に観察実習生が主体化する観念（国語の授業観・教材観・学習者観）が具体化されて現れていたりするからだ（2010年度研究成果）。目的に対する効果をばかり言い立てたりはしないということである。これに留意しなければ、分析と考察は「無い物ねだり」になって行き着く先は経験を絶対化する結論だ。そうした結論からする働きかけは観察実習生の「今・ここ」にいかなる視点も与えはすまい。そのように考え、本研究では課題析出の際には目的設定の仕方に着目している。

2-2 観察実習生の課題

国語科教育の授業構想において目的の設定は、言葉の力という点で学習者の今をいかに掴み、いかなる内容の教材テキストを用いることで、どのような学習者の変容を期待しているのか。これらの問いに対する授業者の応答という形式になる。従って、国語科教育での目的設定の仕方には、授業者の学習者観と教材観が如実に表れるとあってよい。では、学習者観と教材観という点で、観察実習生はいかなる課題を抱えているのだろうか。それに関わる指摘を、2010年度～2012年度の研究結果から抜き出し以下に掲げる。

- (1)〔課題〕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。

〔問題点〕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で学習者不在の国語の授業でもある。（*3）

(2)〔課題〕多くの観察実習生にとって国語の授業とは、学習者が教材テキストの主張や考え方をまず知ること。そして、教材テキストの主張や考え方に自己同定し、それを再表象するようになる営みのことである。

〔問題点〕教材テキストは絶対的に正しいことを教えてくれるものであり、学習者はその教条に対して完全に受動的な了解を期待されている。

(*4)

(3)〔課題〕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。

〔問題点〕口語訳という典型的な学習展開の型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」と学習者が出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。(*5)

以上のごとくである。これをまとめて言えば、学習者観及び教材観に見える観察実習生の課題とは、教材テキスト(授業者)の「ものの見方・考え方」と学習者との関係を、模倣されるものと模倣するものという関係に措定していることである。だからこそ、教材本文の内容(主張・考え方)理解や内容の言い換え(授業者の読み)の理解を目的としたり、その関係が自明的であるからこそ、本文に見える難語(文法・句法・語彙)の解説を目的化したりするのである。

しかし、言うまでもないことだが、言語テキストも含めた我々の発話とは、ある特定の時代・社会・文化に生きる個が、誰かに向け(一定の論理様式=価値観=言説を選択し)て、何か(選び取った価値観に対する賛成/反対)を呼びかける場(*6)そのものである。そのようなテキストの本性を授業者が無視して学習者に教材テキストの「ものの見方・考え方」を獲得するように促せば、教材テキストの「ものの見方・考え方」がいかようであっても、学習者が特定のそれを批評・吟味する余地はない。むしろ、観察実習生の事前指導案の中には、発展的学習事項として教材テキストの「ものの見方・考え方」の再生産を企図するものも散見された(2011年度研究成果)。学習者が「語り手」として振る舞う際に、無意識裡に我が物として教材テキ

ストの「ものの見方・考え方」に依拠することまでもが期待されているのである。

2-3 有効な働きかけ

では、こうした課題を抱えた観察実習生にとって自己の変容を促す働きかけとはどのようなものであったのだろうか。その具体を2012年度の研究成果から抜き出し示しておこう。

(4)〔働きかけ〕示範授業者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。

〔変容〕私個人(※観察実習生)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。…(中略)…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(納得にしる反発にしる)ことに国語の本分がある気がした。

(5)〔働きかけ〕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。

〔変容〕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。…(中略)…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。

(6)〔働きかけ〕(※示範授業者は)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。

〔変容〕私は課題の漢文(※教材テキスト)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。…(中略)…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った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。

以上のように、講話における示範授業者の言葉（挙例（4）、（5））や示範授業での授業者の工夫（挙例（6））によって、国語の授業とは教材テキストの内容を理解すればよいとする観察実習生の手持ちの教材観・学習者観が変容し、教材テキストを学習者が読もうとしたり、それを踏まえて思索しようとしたりする。そうした教材観・学習者観に更新されている。そのような変容・更新を促した示範授業者からする働きかけの中身に改めて注目すると、そこには一定のメッセージがあることに気付く。それは学習者が教材テキストといかに関わろうとしているのか（いかに読み、いかなる接点があるのか）に授業者は留意するというメッセージである。とすれば、この種のメッセージは、教材テキストをいわばカノン化し学習者に獲得・模倣させなければならないと先験的に構想しようとする観察実習生に有効であることを伝えていよう。実際に対象教材を以て指導案を作成して示範授業を観察し、講話を受講して事前指導案を再検討するという諸条件を満たした上でのことだが、この有効性は本研究の研究結果として強調しておきたい。（2011年度研究成果）

2-4 観察実習生を待ち受ける困難

とはいえ、観察実習生の認識の変容の例としてあげた挙例（4）～（6）は、さらなる課題をも浮き彫りにしている。それは、「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」（挙例（6）〔変容〕）とは、どのような授業になるのかを想像できないことである。挙例（4）～（6）は観察実習生が自らの授業構想を振り返って教材テキストを絶対化し学習者を客体化する視点を対象化してはいるが、教材テキストを相対化し学習者に差し出すとはどういうことなのかと考えが展開してはいない。なるほど、観察実習生の実習過程としては実習を終えた上での次の課題とはいえるので、欲張りすぎの指摘ではある。だが、そうした思索の足場を獲得しなければ、本実習という切実な現実が迫ったとき、自分にとって最も馴染みのある従前の国語の授業をなぞることになるのである。

観察実習生の内容理解一辺倒の国語の授業観が彼らの証言どおりこれまで受けてきた国語の授業が影響しているなら、国語の授業者として始めて教壇に立ち授

業を現実に行おうとする際に、実際に授業という現実を作りだしていた従前の国語の授業を思い返してそれをなぞるのが手っ取り早いし安心できる。これは、特定の共同体で主体（一人前）として認められ振る舞うにはその共同体のシステムに従属（一体化）しなければならないというフーコーによる subject（主体/従属）論の読み替えだが、そのような一般論を持ち出すまでもなく、そうした傾向は本実習を研究対象とした2005年度～2009年度研究成果や資料編から幾つも拾うことができるのである。

（7）国語の授業で小説を読むときには、主題を把握することが一番中心にあるべきだと思い込んでいる実習生もある。これは、実習での指導案作りの際に始まったことではなく、国語科の授業の中で以前から行われてきたことを実習生自身の学習経験に照らしてなぞっているだけだとも言えよう。（*7）

上掲はその一例だが、ここで分析対象となっている実習生は本実習が始まるまで「テキスト論」からする教材分析・授業実践に拘っていた。教材を読んでいるのか、文学理論を学んでいるのか分からなくなるような授業構想になる虞はあるものの、周知の通り「テキスト論」はテキストを先行する他テキストからの「引用の織物」と見るテキスト観である。従ってそのテキスト観には、当該テキストが先行テキストをいかに編集・加工しているか問おうとする発想法がそもそも備わっている。その意味ですぐれて教材テキストを相対化する方法論で、教材テキストを絶対化し学習者に一方的に教え込む授業とは異なる授業を想像する足場になるものだ。だが、本実習が始まり教壇に立つ日が近づくとつれてその方法を諦め、結局教材テキストの内容理解・主題把握を目的とする従前の発想からする指導案を作成したのである。挙例（7）はそうした実習生を考察した言葉である。

このように、教材テキストの相対化の方法を知識として知ってはいるが、用いたくても用いられずに先祖返りする例は、本実習において枚挙に暇がない。テキストの相対化の手法を足場として国語の授業作りにおいてなぜその方法論からする教材分析が必要なのかという点で考えを深めた経験が少なかったからであろう。こうした本実習で出来る事実を念頭に置き、先述の通り、観察実習生のさらなる課題と教材テキストを相対化するトレーニングの必要性を指摘したのである（2012年度研究成果）。

以上のように、「国語科における観察実習の研究」

と題した副題を持つ 2010 年度～ 2012 年度の研究では、①教材テキストを絶対化するという観察実習生の課題を明らかにし、②学習者が教材テキストといかなる点で関わろうとしているのかに留意するという働きかけの有効性を指摘し、③テキストの相対化のトレーニングの必要性を提言した。

次節では、教壇実習(本実習)を研究対象とした 2005 年度～ 2009 年度を取り上げつつ、本研究の成果をまとめていくが、まず先に、本実習の現場で生起する出来事を顕在化させるため開発した各種調査票の特徴を紹介しよう。

3 教育実習諸記録用紙

3-1 諸記録用紙の実際

教壇実習を経験している教育実習生の様態分析基礎資料として、本研究では、「実習日誌」「授業観察・批評会記録」「評価録」「指導記録」を開発している。この諸記録用紙は、原案を 2005 年度から用い、その後研究成果を踏まえて新たな記述項目の設定や教育実習生の学びの契機といった点から順次改良を加えて、2008 年度に形式が定まったものである。以降は各年度で定型の用紙を用いており(研究論文は 2008 年度・2009 年度)、教育実習生の記録用紙としては今に至るまで活用している。以下に掲げるものが、2008 年度に完成した諸記録用紙の実際と用紙の説明及び開発のねらい(*8)である。

【1】「実習日誌」

実習日誌	
(西暦) 年 月 日 () 氏名	
学年(中・高 年) 実習校: 附属・福山・東部・三原 指導教員名	
単元名	
活動内容に該当する番号・項目名を□で囲み(もしくは反転)、具体的な内容を簡潔して記入すること。	
A【単元の構想】	実習事項(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)
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【授業の計画・準備】	
⑦教材・資料作成	
⑧本時の目標、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】	
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	

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、実習活動①～⑮に即して記録するもの。その日の活動の意味をメタ認知するという目的がより効果的になるようにレイアウトを工夫している。実習活動①～⑮の内容は、

- A【単元の構想】 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【授業の計画・準備】 ⑦教材・資料作成 ⑧本時の目標 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】 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

である。

【2】「授業観察・批評会記録」

国語科授業記録		
2009 年 月 日 () 限 授業クラス 年 組		
単元名	観覧者	
時間	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)
(※上一部省略は用紙左側ページ。下一部省略は用紙右側ページ。)		
問題点(!)、疑問点(?)、重要点(O)		
批評会の記録(自分の授業に活かすポイント)		

授業者の発問・指示・ふるまいや学習者の言動・他学習者の反応、その後の批評会の記録。観察・批評の視点を提示し、それらを意識させて、観察の質を高めることで、授業観察・批評会の気づきと自分の授業に活かしたいポイントの確認に資するよう「問題点(!)、疑問点(?), 重要点(O)」という記号を配し工夫し

し用いている。しかしながら、本研究では実習生の成長を促す学びの機会として機能しもするように、上掲の記録用紙を開発したのである。実習生自身が自らの実習体験を実習活動①～⑮の局面から整理したり、授業観察や批評会でのやりとりを「問題点(!)、疑問点(?)、重要点(O)」という記号を以て整理したりすることのできるよう、工夫したところなどがそれである。とりわけ実習活動①～⑮を配することは実習生の学びにとって有効であった。これらの実習活動項目は、国語の授業を構想し実践する際の留意の観点である。そうした観点そのものを実習生が獲得できる学びにもなろうし、授業者としての自らの実践に不足している観点を確認することもできるからだ。はたして、実習活動①～⑮をてがかりとして自己の学びを深める様子が「実習日誌」に散見された。加えて、これらの留意の観点は、授業観察時には批評の観点ともなる。批評会において同じ用語を共有していることが授業の課題や見所について実習生同士の議論の質を高めることにも繋がった。以上が本研究の開発した諸記録用紙の特徴の一つである。

いま一つの特徴についても述べておきたい。それは、本研究の開発した諸記録用紙の中には指導教員による「指導記録」があることで、このことは本研究の研究成果を特徴付けるものでもあるからだ。

実習生の変容をテーマに掲げる教育実習研究は多くの蓄積があり、その分析材料としても「指導案」・「日誌」・実習事後のアンケート用紙(記述/選択肢/段階評価)など、数多くの調査票が発案・使用されている。だが、それらは実習生による実習生の記述(選択)なのである。その記述内容には踏み込んだ変容要因が欠けるのだ。この欠点を「指導記録」は補うのである。

近年の教育実習研究を概観して「先行研究では、教育実習及び体験的学習課題における教職志望学生の教職意識と教師としての力量の変容については明らかにしているが、教職志望学生の教職意識や教師としての力量の変容に、どのような要因が影響を与えているのか検討している研究は管見の限りではあるが見当たらない」(*9)とする指摘もある。そのような中で、本研究は実習生の変容要因の集積・整理を行い、分析の俎上に上せており、指導教員による「指導記録」はそれを可能にする材料であった。これが、本研究が開発した諸記録用紙のいま一つの特徴でもあり、研究成果の特徴でもある。

以上のように、本研究の開発した諸記録用紙は、教育実習生の変容を析出するとともに、教育実習生の学びの契機として機能し、具体的で蓋然性のある変容要因を炙り出す。そのようなねらいを以て改良し成案に

至ったものである。

こうした諸記録用紙の伝える、本実習に臨む教育実習生の様態とはいかなるものであったのか。次節では、本実習を研究対象とした2005年度～2009年度をとりまとめて紹介しよう。

3 教壇実習で生起する出来事

3-1 教壇実習で見える問題点

本節では、本実習で生起する事柄を述べるが、観察実習研究で明らかにした①「教材テキストを絶対化する」という観察実習生の課題」をとりまとめた指標としたい。というのも、本実習で実習生がまずは直面する多くの様態がその認識を潜ませるものだからだ。本実習を研究対象とする2005年度～2009年度はそのような実例を多く集積し報告している。従って、授業目標に着眼して論述を進めた観察実習研究と異なり、ここでは課題①に由来するとおぼしき様態を、実習活動の様々の局面で出来するものとして祖述することになる。

では、観察実習研究で明らかになった課題①が本実習において具体的にどのような様態として顕在化し、いかなる問題点がそこにはあるのか。まずはその一端を示しておこう。

【事前準備としての教材分析】

同じ課題から出来する典型的様態に事前準備とする教材分析の甘さが上げられる。教室の中で教材テキストの内容や自らの読みを絶対化しようとする向きからすると、事前準備は精緻な教材分析に費やすかといえ、そうとも言えないのだ。むしろ、事前の教材分析を表面的に行ったり自分にとって都合の良い叙述をつなぎ合わせるだけに済ませたりするのである。

(8)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。(*10)

挙例(8)は、「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」ため、「理解の曖昧な部分を残して実習に突入し」、「テーマに迫り考えるという到達点」の中でも学習者が「考える」ということを設定できず、「丁寧な読み取り」の授業をすすめてしまった例である。授業者の教える教材内容を学習者は教わるものだという国語の授業の捉え方があるからこそ、「学習者がどのように読むのかという分析が不足し」、事前準備での教材テキストの読みが甘く(身勝手に)なってしまうという問題をよく伝えていよう。結果、教材理解の甘さを指摘されて、精緻に教材分析を始めたが学習者像を立ち上げるには時間がかかったのだ。

さて、教材テキストの内容やそれへの授業者の感じ方を絶対化する課題から出来る様態の一端を、【事前準備としての教材分析】という点から紹介したが、本研究では、この他にも同様の課題に由来する様態を数多く報告している。教育実習の時系列に即して観点を絞りそれらを以下に紹介しよう。

【単元設定】

実習活動では事前準備としての教材分析が終わると、次は指導案の作成だが、この段階においても課題①は認められる。では、それはどこにどのように顕在化するのか。

(9) 国語の授業で小説を読むときには、主題を把握することが一番中心にあるべきだと思い込んでいる実習生もある。…(中略)…しかし、この程度の「主題把握」の力つまり何について書かれているのかという題目付けができることは、一読で行う基礎作業レベルのもので、授業で鍛えたい「読み」の学力目標としては弱い。…(中略)…ここでの実習指導のポイントは、実習生の教材理解のさせ方が基となる。それは、小説作品の語りの構造から、作品が語られる際に、どのような問題と提出し、その問題に対してどのように位置取りをし、どのような意味づけをしようとしているのかを読み取らせることである。語りが差し出す「問題領域」とそれをめぐる語りの観念を前景化することで、学習者たちがこの作品に接することで何が起るのかという単元設定の最も根本のところを焦点化されるのである。(*11)

上掲は、指導案の柱とでもいうべき【単元設定】を「主題把握」とする様態に課題①が見えるという指摘である。教材内容の理解を国語の授業の主眼と思いつているからこそ小説というジャンルにかかわらずテキストを読むときには「主題を把握することが一番中心にあるべきだ」と思い込んでいるのだ。「作者の主張」や「作者のものの見方・考え方」の理解を以て単元(本時)の目標とするものなどがこの様態のバリエーションである。問題は「授業で鍛えたい『読み』の学力目標としては弱い」ことである。

【ワークシート】

指導案作成において具体的な学習活動を構想する際にワークシートを持ち込む実習生の様態は必ずといっていいほど頻繁に観察される。以下に挙げる指摘はその様態を考察したものである。

(10) 小説単元では、ワークシートを作って物語内容や登場人物の心情を叙述の順に抄出して、物語としての整合性を説明するための語句(キーワード)を穴埋めさせるという事例も見受けられる。学習者が何をすればよいかということが明確になり、作業という形で授業に参加しやすくなるという利点もある。一応の授業らしい形になりやすい、予定通り進行しやすいということから、教育実習の授業では容易に採用しがちである。／このようなワークシート作業中心の学習過程は、学習者たちの思考を、用意された単一の思考の道筋に沿わせて「正しい理解」に追い込んでいくのが構造上の特徴である。つまり、やり方のモデルを示して練習させる、物語としての整合性を説明する一つの解を発見(確認)させるということにしか向いていないという制約がある。用意された思考の道筋が授業者の用意した正解に都合の良い手順になっているだけで読み方のモデルたり得ないのではないかと、「正しい理解」は、先に述べた「主題把握」のレベルで終わっているのではないかといったことが検討されなくてはならないだろう。実習生には、ワークシート作業で何ができて何ができないのかを考えさせる必要があるだろう。特に、ワークシートの空欄を埋め込んでいくような活動では、学習者の反応自体を問題化していく(教材化していく)視点が欠落しやすいことに注意したい。(*12)

これも、小説というジャンルにかかわらず課題①に

起因する様態である。教材テキストの内容の「整合性を説明する一つの解を発見(確認)させる」ために実習生によって選び取られた都合の良いツールだからだ。このツールの都合の良さは、学習者の反応を予想したり不測の応答に対応したりする負荷から実習生を解放してくれるところである。だが、その都合の良さは「用意された思考の道筋が授業者の用意した正解に都合の良い手順になっているだけ」でもある。教材テキストの内容を学習者不在のまま一元化する志向という点からいえば、その極まった形ともいえよう。類例としては、ワークシートと変わらないような「板書計画」を構想することや重要な叙述箇所(ワークシートの空欄を埋める語句)の確認に終始する「発問事項」の設定などが挙げられるが、無論問題は、「ワークシートの空欄を埋め込んでいくような活動では、学習者の反応自体を問題化していく(教材化していく)視点が欠落しやすい」ことである。

【授業展開】

実習生は課題を抱えた上記の諸様態を、指導教員の指摘を受けつつ修正し、ひとまず完成を見た指導案に即して最初の教壇実習に臨む。勿論、指導教員の指摘を踏まえて柔軟に国語の授業のイメージを描き直し指導案を修正して教壇実習でも豊かな学びの時間を作り出すことができる例など稀である。あくまで自らの依って立つ国語の授業観に即して指導教員の語る他者の異質さ(教材テキスト・学習者)を再編成しているのが実情だろう。従って、最初の教壇実習は、多くの実習生にとって自らの主体化する既存の国語の授業観が機能不全に陥る現実と出会う機会になるのである。では具体的にどのような【授業展開】においてその機能不全と出会うのであろうか。以下に確認しておこう。

(11) 実習準備期における活動例である。自らの読みのメタ化と「伝えたいこと」の確認(※自分の初読の印象を学習者観とし、一方で「自分がこの単元を通して伝えたいこと」を単元テーマとした実習生への指導の言葉)一、しかし、ここでは教材の読みは実習生の内部にとどまって教材の精読に向かわず、学習者も顧慮されず、結果、学習目標なき教材観が素手で掴まれて、授業は「一人の読者として」授業者の「心にひっかかったこと」を「伝える」形で構想される。実習の直前で生起する出来事の典型。(*13)

(12) 学習者の存在が意識できておらず、自分が指導案(しかも読解中心)通りに進めることで手一

杯。板書中心の授業展開になるのもこれにかかわる。実習生の口癖「学習者像がつかめない」も多くはここに起因する問題。批評会の指導が「指導案」問題に還元されて、机間指導などの学習者との対応の場を組み込まない「指導案の内容」吟味に走ることで、「学習者像」の把握の機会はさらに遠のいていく。(*14)

上掲のものが課題①の認められる【授業展開】である。挙例(11)であれば、「授業は『一人の読者として』授業者の『心にひっかかったこと』を『伝える』形で構想される」という指摘が観察実習研究での「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」という指摘(挙例(1)[課題])と重なるところだろうし、挙例(12)であれば、「学習者の存在が意識できておらず、自分が指導案(しかも読解中心)通りに進めることで手一杯」とする指摘が分かりやすいそれである。実習生は、こうした【授業展開】を踏む中で、学びの拡がりの無さに知的好奇心を失ってしまった学習者の様子と授業の不活性を実感しつつ依拠する国語の授業観が機能不全に陥る様を目の当たりにするのである。この【授業展開】での問題点は、挙例(11)が「教材の精読に向かわず、学習者も顧慮されず」、挙例(12)が「学習者の存在を意識せず「指導案(しかも読解中心)通りに進める」「板書中心の授業展開になる」ことである。授業者の感じ方がいかに大切かを授業者の思い込みでもって学習者に解説するのか、教材テキストの難語・論理・構成の整合性を学習者に解説するのかという違いはあれど、授業者の一方的な解説に終始する点は同じだからだ。そこでは学習者は授業者のモノログを追認する存在でしかない。決定的に学習者不在である。

【発問】

課題①に由来する【授業展開】の類型的様態を実現させる、実際の振る舞いの一つを別に紹介しておこう。それは発問である。

(13) 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。(*15)

挙例(13)に見える実習生は、最初の教壇実習で教材テキストの内容理解を単元の目標に設定し「授業者が教えたいことを一方的に展開」していた一人である。そうした目標からすると、『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」となるのである。そこでは、叙述の整合性の確認や論旨の追認の発問に終始することになる。教材テキストの内容を一方的に教えようとする実習生に見える典型的発問様態で、これに板書と授業者の説明といった振る舞いが加わると先述の【授業展開】になる。また、こうした発問のねらいは教材内容の理解を一元的に迫る叙述箇所の確認にあるので、これは【ワークシート】と同種の問題が出来していると見てよいだろう。そのような発問はしてはいけないということではない。内容理解はまずもって必要なことだからだ。だが、それだけに終始すると、学習活動は教材テキストの中から語句を検索するだけのものになり、学習者にとってすれば議論(=思考)の余地はない。こうした点が、教材内容の理解を国語の授業とする立場からする発問の問題点である。

3-2 教育実習生の変容要因

では、以上のような諸様態の変容のきっかけは何によってもたらされたのか。本研究では、前節に紹介した指導教員による「指導記録」に授業力獲得の指標として7項目を配し、そこでの記述内容を分析し変容要因を析出している(*16)。その研究成果と先に述べた教育実習で出来る各様態とを重ねて掲げることで、変容要因の紹介としたい。

【事前準備としての教材分析】【単元設定】

⑧教材と学習者の関係性への洞察

→ 授業の目的、教材を通して考えるテーマの価値を示す動きを入れたこと。

→ テキストを読むことによって学習者に何が起きるのかという視点を持ったこと

⑨学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得

→ 生徒の生産したものを、授業者の評価・分類の観点を明確にした上で、生徒と共に整理していたこと。

→ 教室で問題になっていることへの生徒の関心、生徒の考え、他者の意見への関心、これらが総合して教室に学ぶ気分が成立したこと。

→ 授業者の姿勢に生徒が共感することが生じたこと。

【ワークシート】【授業展開】

⑩学習者の思考の流れの理解

→ 授業者が設定したキーワードにこだわるあまり学習者の思考を妨げた経験を反省したこと。

⑪授業展開の論理的必然性への理解

→ 学習者の思考の流れに注目するようになったこと。

【発問】

⑫学習者とのコミュニケーションの成立

→ 学習者とのやりとりの中で、学習者の発言によって教室全体が教科書の文章を自分のこととして考える場に引き込んだこと。生徒とのやりとりの中で授業を進行するという意識を持ったこと。

→ 学習者の思考を促すという点を重視するように指導し続けたこと

→ 発問してすぐ指名せず、適切な間を意識すること。待つ配慮を持ちつつ、生徒の様子を確認したこと。

→ 生徒の言葉を丁寧に拾うことが実行されたこと。

→ 机間指導の際に学習者に声をかけるようになったこと。

→ 「教師としての自分」を演じないといけないのだと強く意識したこと。

⑬学習者の発言を活かすことの体得

→ 一人の生徒の表現を、根拠を確認するなど立ち止まって、教室全体で考えさせることが成立したこと。

→ 学習者の発言を生かし切れなかった経験を反省したこと。

→ 学習者のとまどいを、それとして認識できた

こと。

→ 学習者の作文を使った授業の中で、授業者の予想を超えた思考の場が生じたこと。

④学習者観の生成

→ 他の実習生の授業を観察することで、同じ教材でも反応が違うということ、また同じクラスでも日によって授業に向かう雰囲気は違うことを観察したこと。

→ 他の実習生の授業を観察する際、発問への学習者の反応を記述することで、学習者一人一人の理解度、学年の理解度、教材に対する認識などが理解できた。

以上のごとくである。変容要因として掲げられている文言のそれぞれは、学習者への配慮・想像、それを踏まえた授業構想・学習活動の理解・体得にこそ変容の転機があったことを指し示していよう。教材テキストを絶対化する姿勢を脱し、他者としてある学習者の声を想像し、聞き、考え、授業者として応答する。そうした国語の授業者としての基本フォームへの気付きをこそ、これらの変容要因は物語のごとくである。

こうした変容を経て、本当の意味で教育実習が始まる。「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」

(*17) からだ。「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」は発問の質を変えるだけでは無論ない。学習者という他者の意見を多様に引き出すという点での教材分析や情報の審級を可視化する板書計画、学習者の意見を止揚し新たな問いを生み出す発展（補助）教材の設定など、授業構想の隅々にまで及ぶことであろう。そのような力量獲得に向けて授業構想を検討することこそ国語科教育実習の中での意義ある学びといえよう。

4 終わりに

今日、教育実習研究は盛況である。従来から教育実

習制度の重要性と見直しとを呼び掛ける声はあったが、2006年に中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」で「教職課程の質的水準の向上」という点から教職課程及び教育実習の制度面に関する具体的な提言があった。これに連動する形で「免許更新講習制度」、「教職大学院」の設置といった政策が実施され、複数の自治体で教育委員会が独自に「教師養成塾」を開設し中には修了塾生に教員採用試験でのアドバンテージを与えるものも出来た(*18)。その結果として、教職課程における教育実習とは何かという関心が高まり多様な発話状況が顕現しているのだろう。

とはいえ、その多くが、実習生の成長要因を教育実習という経験そのものに還元したり、普遍的な技術の習得に見たりするものだ。体験を絶対化したり、どのような学習集団・校種であっても通用するような技術を幻想したりしても、教育実習中の何が実習生の変容をもたらしたのかを説明したことにはなるまい。むしろ、そのような研究成果は、ありうべき教育観（授業観・学習者観）とは何かという議論を回避して実習体験や知識技術の獲得機会をとにかく増やそうとする志向にある現状制度（改革）に都合良く回収されるだけであろう。それに対して本研究は、観察/教壇実習での実習生の課題を蒐集して類型化することでそこに潜む認識（授業観・学習者観）を明らかにし、その認識の関を越克し新たな国語の授業観獲得の変容要因を、国語の授業作りの局所において析出したのである。

どれほど実習体験を積んでも、いかなる知識技術を獲得しても、問題を惹起する授業観の変容がそこできなければ、以前と同じような現実を思い描くほかない。実習生にとって授業観の変容を迫る存在が教材テキストや学習者といった彼らにとっての他者であるなら、国語科の教育実習とは、実習生既有的授業観が教材テキストや学習者、あるいは指導教員の授業という他者と出会って動揺し、折り合いをつけて落ち着いて次の授業を考えようとする営みである。だが、そこで既有的授業観に即して他者の取り込みを行えば、実習生にとって成長はない。その意味で、実習生にとっての他者の異質さを指さして説明しそれを踏まえた授業構想に至るための指導教員の働きかけは大切なのだ。適切な働きかけとそれによってもたらされた実習生の気付きは、きっと他者の他者性の発見とそれに思いを致す授業観の変容、その授業観からする授業構想の始まりに深く関わるからである。本研究は、そうした実習生の他者との出会いとそこでの働きかけの具体を示すことで、ここを足場としてより勝れた中等教育国語科教育実習の実現を呼び掛けるものである。

末筆になったが、本研究は、本共同研究に関わってくださった多くの先生方のご協力なくしては生み出されていない。記して御礼申し上げたい。

(*注)

- *1 本研究は教育実習プログラムでの事例を分析考察し、広島大学学部・附属共同研究機構刊『広島大学学部・附属共同研究紀要』誌上で行っている。本論文中、「～年度研究論文(成果)」と表記のあるものは、全て広島大学学部・附属共同研究機構刊『広島大学学部・附属共同研究紀要』所収の発表論文を指している。
- *2 「観察実習生の事前指導案」とは、示範授業を観察する前に、その授業で用いる教材を踏まえて観察実習生が作成した指導案のことである。観察実習を研究テーマに据えた2010年度～2012年度研究論文はこの事前指導案を分析・考察することからなる。なお、観察実習生は観察実習で、事前指導案の作成→示範授業観察→示範授業者による講話の聴講→自己分析のレポート作成を行うが、この事前指導案作成は観察実習生自らが自己の国語の授業観を問い直すのに有効であった。
- *3 高校3年生/現代文小説/森鷗外「舞姫」、高校1年生/現代文小説/芥川龍之介「羅生門」、高校3年生/漢文/『呂氏春秋』「權勳」(2012年度研究論文より)。
- *4 中学2年生/現代文小説/田口ランディ「クリスマスの仕事」、中学1年生/現代文評論文/小原嘉昭「モンシロチョウの手旗信号」(2012年度研究論文より)。
- *5 高校1年生/漢文/劉向編『戦国策』「漁父之利」(2009年度研究論文より)。
- *6 こうした言語テキスト観は、「言説」の術語からする発話行為一般の理解と同じものである。以下に、該当箇所を引用しておこう。
- 一つの事件、一つの出来事が言葉で語られる場合、事件や出来事が起こったそのままの形で再現されることは原理的にはありえない。語り手は、聞き手(読者)に対して、自らの立場から、解釈し編集した形で言葉を提出することにほかならない。…(中略)…ある一つの出来事、あるいは事件についての「ディスクール」＝「言説」(※一定の論理様式)が生産され、その中に組みこまれていた、語り手の聞き手に対しての呼びかけが成功し、語り手の企図のも

- とに、聞き手のある方向へ動員することが可能になったとする。語り手の問いかけに対して聞き手が語り手の思いどおりの応答をしたとする。語り手の命令を、聞き手が忠実に遂行したとする。その瞬間、「ディスクール」＝「言説」は、一つの力となり、権力となる。いったん形成されたその「ディスクール」＝「言説」の様式をふまえない限り、人々は語り手としてふるまうことが許されなくなる。その瞬間から、その「ディスクール」＝「言説」は、制度への歩みを開始する。／人々は語り手としての権力を獲得するために、すでに確立された「ディスクール」＝「言説」の様式を学び、その様式によって規定された発想や思考方法を反復し、模倣の集積が築かれていくことになる。(小森陽一・吉見俊哉「プロムナード・言説をめぐる断章」『越境する知3 言説：切り裂く』、東京大学出版会(2000/9))
- *7 中学2年生/現代文小説/宮本研「はないちもんめ」(2008年度研究論文より)。
- *8 諸記録用紙の説明と開発のねらいの詳細は2008年度研究論文を参照。
- *9 米沢崇「我が国における教育実習研究の課題と展望」(『広島大学教育学研究科紀要 第一部 第57号』所収、2008年刊)より。
- *10 高校1年生/現代文評論文/幸田文「えぞ松の更新」(2006年度研究論文より)。
- *11 中学2年生/現代文小説/宮本研「はないちもんめ」(2008年度研究論文より)。
- *12 中学2年生/現代文小説/宮本研「はないちもんめ」(2008年度研究論文より)。
- *13 高校1年生/現代文評論文/清岡卓行「失われた両腕」(2005年度研究論文より)。
- *14 中学2年生/現代文評論文/陣内正敬「カタカナ抜きで話せますか」(2005年度研究論文より)。
- *15 高校2年生/現代文評論文/中沢新一「Not I, not I ……」(2006年度研究論文より)。
- *16 2007年度研究成果より。
- *17 高校2年生/古典古文/『枕草子』「賀茂へ参る道に」「鳥は」(2006年度研究論文より)。
- *18 篠原清昭「教師教育の脱制度化における大学と教育委員会の協同」(『岐阜大学教育学部 教師教育研究7』所収、2011年刊)