

国語の学びを促す授業実践技量の養成

——国語科教育実習生の場合——

A Study on Practical Skill Development for Japanese Language Classes Aimed
at “Learning Acceleration” for Students in Teacher Training

丸山 範高

Noritaka MARUYAMA

和歌山大学教育学部

2007年10月2日受理

Abstract

Teacher-centered teaching could cause a serious problem for learner-centered education. Students in teacher training take a close look at their own teaching skills. Recent classes aim at teaching skills for learning acceleration.

However, based on the observation of their mimic Japanese language classes, it turned out that many students in teacher training cannot plan classes aimed at learning acceleration. I advised those students in teacher training to brush up previous class plans from the learning accelerating perspective. As a result, they submitted various improvements. These improvements include reorganization for higher thinking activities, addition of teaching materials for more elaborate plans, and class plans aimed at integrating teaching materials with learners' experiences and daily lives.

Students in teacher training tend to take teacher-centered styles. In order to rectify this problem, therefore, it is imperative for coordinators of Japanese teacher training courses to let the students realize the importance of learning acceleration during class planning with the help of some specific models at the university level.

キーワード： 国語科教育実習生 授業実践技量 学びの促進 授業計画作り

Key Word: Japanese language student teacher teaching skills learning acceleration teaching plans

I. 問題の所在

授業における学びを確かなものにするために、学習者の主体的な学びを促す教師の授業実践技量が問われている。

学びに関する考え方の転換が求められて久しい。「従来の学習観では、学習とは、学習者個人が、頭の中に、特定のまとまりをもった知識や技能を獲得することだ」とされてきたが、昨今の教室での「学習は、子どもが教師の熟知した知識や技能を受け取るのではなく、教師の教授行為を受けながらも、教師と共に、より優れた新たな知識や技能を共同で探究し、それを身につけること」²⁾であり、学び手にとっての「自分探し」³⁾であるという指摘もなされるようになった。つまり、知識の量的増大を目指す学習観から、知識を学習者自身が探究・創造し自分自身にとっての意味を発見していく学習観へと、授業における学びのとらえ方が変化したと言える。そのような学習観のもとでは、学習者が一般化抽象化された知識を正確に記憶するよう駆り立てられる授業は望ましくない。そうではなく、

学習者一人ひとりが、学ぶべき事柄と主体的に向き合い、結果として、その事柄が学習者自身にとってどんな意味を持つか発見できるような授業が目指される。

そうした、授業における学びの成立を実現させるためには、教師の授業実践技量についても相応した変化が求められる。教師は、知識を教え込むための、教師から学習者への一方向的な、指導計画を絶対視した授業ではなく、学習者の学びの実態をふまえ、学習者が主体的に知識と向き合おうとする授業を展開しなければならなくなっている。知識提供者という立場に立った教師が、予め下調べしておいた事柄の伝授に終始する授業では、この種の授業を実践できるとは限らない。なぜなら、教師が学習者に知識を伝授しようという姿勢で授業に臨むと、教師の意識は、学習者の学びの実態に寄り添いながら柔軟に授業を展開することではなく、教師自身の指導計画を滞りなく遂行することに傾注し、結果として、学びから乖離した学習者を生み出してしまっておそれがあるからである。

ところが、教師の熟達化に関わる先行研究によれば、

初任段階の教師(教育実習生も含む)については、学びが伴った授業成立のために必要となる授業実践技量に相反するような、次のような問題点が指摘されている。

教室情報の活用に関する経験教師と若手教師との比較を試みた浅田(1998)によれば、若手教師は学習者の学びの状況に対応した柔軟な授業を実践するための情報ではなく、指導案というシナリオに忠実な授業を実践するための情報を選択的に獲得する傾向がある⁴⁾。生田(1998)は、オンゴーイングの状況での経験教師と教育実習生との授業認知の違いを実証している⁵⁾。教育実習生の授業認知の特徴として、経験教師がするような、学習者の学びの今後の展開を見据えた授業認知がなされにくく、「声が小さいとか、騒がしいとか、事象をみえるがままに即時的に認知しており、表面的で対処的認知となっている」。さらに、「学生の認知は教師の行動そのものに限定され、子どもの学習成立への視野が狭い」といった課題も提示されている。また、秋田(1997)は、新任教師のとまどいとして、授業を「進めるのに精一杯で子どもが見えない」という課題を指摘している⁶⁾。さらに、佐藤ら(1990)は、熟練教師の「実践的思考様式」に関わる第3点目の特徴を明らかにする過程で、教材や教師の発問などに関する子どもの理解に言及する割合が初任者では低い事実を指摘した後、「熟達者の実践的思考が、子どもの教材への感情や思考、および、子どもの立場から捉えられた授業者の働きかけの意味や授業過程の相互作用の意味に深く関わった思考をしている」という考察結果を示している⁷⁾。この佐藤らの指摘は、学習者の学びに寄り添った教師のふるまいについての視野が初任段階の教師では十分に開かれていないことを物語っている。

以上の研究成果より、初任段階の教師は、学習者がどう学ぶかではなく、教師としての自分が授業という状況においてどうふるまえば(教えれば)よいかという意識を肥大化して授業実践技量の内実をとらえている傾向がうかがえる。換言すれば、初任段階の教師は学習者の学びに寄り添った授業実践技量の発揮に課題を抱えている傾向があると言える。

このように、教師の授業実践技量に関わる先行研究では、熟練教師の技量との比較において初任段階の教師の技量の未熟な現実が指摘されることが多く、初任教師段階で養成されるべき授業実践技量については明らかにされてこなかった。

II. 研究の目的と方法

そこで本研究は、学習者の学びを促す授業実践技量のうち、国語科教育実習生において到達可能な課題内容を提示することを目的とする。

本稿では、まず始めに、前任の広島県内の私立大学において筆者が「国語科教育法」の講義で実践した内容を紹介することで、国語科教育実習生の授業実践技

量に関わる課題を見定めるに至った経緯を説明する。

続いて、教育実習後に提出させたレポート記述を分析することによって、研究目的の実現を図る。なお、学生のレポートを分析する枠組みとして、教師の授業実践技量を支えると考えられる二つの概念に注目した。つまり、特定の教室における、特定の教材、特定の学習者を対象として形成した事例知識(教育実習生が大学での模擬授業経験や教育実習経験を通して培った知識)と、教育実習生が生徒としての立場だった際に培ってきた経験知や信念の総合的知識の複合体としての「実践的知識」(佐藤：1990)⁸⁾および、その「実践的知識」を基盤として営まれる、授業という実践的な状況での問題発見と解決のための思考の様式としての「実践的思考様式」(佐藤他：1990)⁹⁾である。

レポートの分析を通して、教育実習生が、教師から学習者へ向けての一方向的な知識の教え込みとは異なる、学習者の学びを促す状況のもとで授業計画(学習指導案)を作成しなければならない場合、どのような「実践的知識」を基盤としつつ「実践的思考様式」をどのように機能させるのかについての具体を明らかにする。さらに、その分析結果を教師の生涯発達に関わる先行研究と照らし合わせながら、教育実習生段階において養成しておくべき授業実践技量を提示する。

III. 実践の流れ

筆者が勤務する大学(前任の広島県内の私立大学)では、3年前期から各期1コマ(2時間)ずつ、教職科目として「国語科教育法」の授業が開講されている。

3年前期開講の「国語科教育法Ⅰ」では、「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の国語科各領域別に、具体的な教材を用いながら次のような流れで授業を進めた。現実の中・高校生が抱える国語に関わる学習課題を筆者が提示した後、学生の討議により学習指導目標を設定する。続いて、設定された目標を実現するための授業過程を、個別演習形式により構想する。そして、一人ひとりの学生が構想した授業過程案を全体で検討し、教師による一方向的な教え込みに偏らない、学習者が主体的に学びを遂行する授業過程のあり方について合意を図るという流れである。なお、学習者の活動を前面に出した授業にありがちな「活動あって学びなし」という現象は、学びの保証がなされていない以上、授業として認められないことを折に触れて強調している。

3年後期開講「国語科教育法Ⅱ」は、学生による模擬授業とその省察が中心となる。学生の模擬授業は、事前に計画しておいた事柄を教師役の学生から生徒役の学生に一方向的に教え込むという形態のものがほとんどであった。模擬授業の省察に関わる学生の事後レポートに、次のような象徴的な記述が見出された。

「自分の指導案の計画通り模擬授業を進めていけたが、(中

略)生徒からするとそれでは分かりにくい点が多かったと思う。(中略)自分のペースで授業を行っていた。そうではなく生徒の立場にたって分かりやすい授業を展開しなければならぬ。」

この学生のみならず、多くの学生の学習指導案を見る限り、教師としての自分が教えたい事柄をどのような順序で教えていくかを記述したものとどまり(学習者が主体的に学びを進めていくための仕掛けが施されておらず)、いわば、学ばせるための計画ではなく、教えるための計画を立てたに過ぎないものがほとんどであった。

4年前期開講「国語科教育法Ⅲ」も、3年後期に続き、学生による模擬授業とその省察が中心となる。4月から5月下旬にかけて模擬授業を行い、成果と課題、および課題解決の方策について学生一人ひとりが省察する機会を持つ。そして、5月下旬から6月下旬にかけて、順次、教育実習に出かけることとなる(一部の学生は9月)。この時期になると、多くの学生は、3年後期の反省を生かし、教師による教え込みではない、学習者の主体的な学びを促す授業の重要性を意識するようになるが、そのような授業を学習指導案として計画し、実践に移すことのできる学生はほとんどいなかった。学習者が主体的に学びを遂行しているというよりは、教師があらかじめ想定したシナリオ(学習指導案)に沿って、学習者が生徒としての役割を演じさせられているといった形態の模擬授業であった。

学生の模擬授業を中心とする以上のような取り組みから、教育実習生における学びを促す授業実践技量に関わる課題は、授業におけるパフォーマンスの前提となる授業計画(学習指導案)作りにあることがわかった。教師が設定した目標に至る学びのプロセスを、教師による教え込みではなく、学習者が主体的に学びを進める形となるよう、いかに仕掛けていくかという授業計画(学習指導案)作りを見直すことの重要性が明らかになった。

そこで、教育実習生が、教師による一方向的な教え込みとは異なる、学習者の学びを促す仕掛けを取り込んだ授業計画(学習指導案)を作成しなければならない状況に置かれた場合、どのような「実践的知識」を基盤としつつ「実践的思考様式」をどのように展開するのかについて明らかにするために、次の内容の調査を実施した。

Ⅳ. 調査とその結果

《調査の概要》

教育実習終了後に以下の内容の調査を、レポート課題という形で実施した。

対 象：国語科教育法Ⅲ履修者15名のうち、5月～6月に教育実習を行った13名

調査日時：平成18年6月29日用紙配付、7月27日用紙

回収

調査問題：

教育実習で担当した生徒の実態を想起しながら、模擬授業の学習指導案(4月～5月実施)に記された「本時の授業展開」の一部分を取り上げ、生徒の国語学習の質をより高める授業展開を新たに構想しなさい。あわせて、

- ・なぜその部分を構想し直す必要があるのか、
- ・構想し直すことによって生徒はどんな学習を成し得るか(=新たな授業展開の意義・効果)についても説明しなさい。

調査問題の趣旨：(調査問題と併せて以下の内容を文字化したものを配付した。)

みなさん一人ひとりが担当した模擬授業(4月～5月実施)を観察して、次のような感想を持ちました。教壇に立ったみなさんは、学習指導案に記した計画を計画通りに消化することに意識の大部分を集中させていたのではないのでしょうか。しかしながら、授業で大切なことは、教師の計画を消化することよりもむしろ、授業を受けた生徒が何を学び得たかです。国語の授業に限定して言えば、授業を受けた生徒たちがどんな国語学習(=話す・聞く・読む・書くの具体的内容)を成し得たか、具体的に見定めることが重要です。そこで、教育実習で学んだことを振り返りつつ、自分の担当した模擬授業の学習指導案における「本時の授業展開」の一部分を、生徒(教育実習で担当した生徒を思い浮かべる)の反応に柔軟に対応した授業展開へ構想し直し、構想し直した理由、および構想し直した授業によって得られる意義・効果について具体的に説明してください。

《分析の結果》

教師による一方向的な教え込みではない、学習者の主体的な学びを促すために構想し直された授業展開案と、もとの授業展開案とを比較し、その結果を学びの内容の違いという観点から分類したところ、その特徴は、次に示すような5点に分類できた。

- ①「話す」「聞く」「書く」「読む」認識活動のうち、単一の認識活動で組織されていた学びを、複数の認識活動が複合された学びへと構想し直している。
- ②曖昧かつ概括的な指導項目を具体化・細分化したものに構想し直し、教材文を読み解くための具体的な観点を学習者に提示することで読む活動の活性化を図る。
- ③学習者の人生経験や実生活と絡めて教材を理解させることによって、学ぶ意欲を高めるとともに教材理解の定着を図る。
- ④新たな指導項目を追加することによって、知識の獲得を図るとともに教材文の理解の深化を図る。
- ⑤授業規律を整えるための指導項目を新たに追加することで、学ぶ姿勢作りを行う。

《事例分析》

続いて、①～⑤に分類された、それぞれの学生の「実践的知識」と「実践的思考様式」の具体について説明する。

①教育実習生A(女性)の場合

……教師による「説明」のみの授業展開箇所に、「発問」「指示」など、別の授業展開方略を取り混ぜ、より精緻な授業展開へ構想し直すことで、学習者の認識活動の複合化・積極化を図る。

教育実習生A(女性)は、教師による一方的な「説明」が長くなると、私語をするなど、授業に集中できない学習者をますます学びから遠ざけてしまうという知見を教育実習により得た。さらに、古文を現代語で解釈できるようにしてテストを乗り切るだけでは、古典への親しみや興味・関心を喚起することはできないという考えも持ち合わせている。こうした「実践的知識」を基にして、『伊勢物語』(第五段)を扱った授業のまとめの部分を次のように構想し直した。

(前)……簡単に許してもらえない恋愛だったが、男の歌の腕・女性を引きつける魅力・お互いの気持ちがあったから許してもらえた。男の歌と女の気持ちが合致していた。→これらのことを教師が説明。

(後)……(発問)簡単には許してもらえない恋愛であったのに、その状況が変わったきっかけはなんだったか?(男の歌)→きちんと物語の流れを読みとれているか確認する。

・(発問)その歌によって男は何を伝えたのか?(自分の誠意・女への気持ちなど)→主人公の行動の意味を理解できているか確認する。

・(説明)簡単には許してもらえない恋愛だったが、男の歌の腕・女性を引きつける魅力・何よりもお互いの気持ちがあったから許してもらえたことを説明。

・(指示)自分ならどのようにして許してもらおうとするか、あるじに気持ちを伝えようとするかを考えてみよう。(用紙を配付、提出してもらおう)→生徒に考えさせることで、授業の内容から発展した想像力を喚起させる。

修正の理由と意義について、彼女は次のように記述している。

「最初のまとめではただ単に内容をまとめただけで、生徒に話の内容を追わせただけになってしまっている。それだけではテストに出るからテストに関係のあることだけ覚えよう、大事そうな所だけ聞いておけばいい(中略)また、とりあえず、授業を聞いて、適当に答えていけば進んでいこうという考えをもたせることになる可能性もある。更には授業の後半～最後の部分ということから生徒の集中力も切れてくる頃であるので、生徒に伝えたいことが伝わりにくいので生徒に授業に向かわせることが大切になる。

そのことから、(中略)「自分ならどうするか」という自らの想像力をかきたてさせることで、自分で考える力を養わせ、更

にはテストのことだけに目を奪われるのではなく古典に親しみをもつ・国語を楽しむことにも考えを向かわせ、授業への集中力・姿勢を向上させたい。生徒自身で考える中身となれば、たとえ私語があってもその内容についてになる事も多くなり、多少なりとも授業と関係ない私語や授業を投げ出す生徒も減るのではないかと考え、今回まとめの部分で構想し直すことにした。」

彼女は、授業の終末段階における、教師の「説明」によるまとめの箇所に、学びに集中できず古典への興味関心を失わせる問題を発見した。教師の説明をただ聞くだけでは学びが成り立たないと考えた彼女は、教材本文の理解状況を確認する発問を設けるとともに、それに関連した、学習者の想像力を喚起する表現創作活動を取り入れた。説明を聞き取る(学習者によっては「聞き流す」といった現実であった)という受動的な認識活動だけが求められる状況から、教材本文を理解し直し(読み返し)、その理解内容に基づいて自己の考えを表現するという、複合された、より積極的な認識活動が求められる状況へと授業展開を構想し直していると言える。つまり、彼女には、学習者の認識活動を複合化かつ積極化させることで問題解決を図ろうとする「実践的思考様式」の存在が認められる。

②教育実習生B(男性)の場合

……曖昧かつ概括的な指導項目を具体化・細分化したものに構想し直し、教材文を読み解くための具体的な観点を発問などの方法によって学習者に提示することで読む活動の活性化を図る。

教育実習生B(男性)は、教師による発問が曖昧なものであると、学習者から「わからない」という反応を呼び起こし、結果として、学びを滞らせてしまうことにつながるという知見を教育実習から得ている。また、教育実習校の学習者の実態として、古典に対する苦手意識が強く、文章を丸ごと大きな視野から読み取ろうとすると壁にぶつかる学習者が多いことを把握している。こうした「実践的知識」を基にして、『徒然草』(第五十一段)を扱った授業のうち、「大井の土民」の水車に関する発問を次のように構想し直した。

(前)……大井川の住人はどのようにして水車を造ったかを聞く。→板書をする。大井川の住人がどれだけ水車を造るのに手間取ったか理解させる。

・水車は回転しなかったのが分かる、「ざり」「で」の意味を調べさせる。→「ざり・で」が打消しという事を理解させる。

(後)……水車を造っている時間について発問する。

・水車の動きについて発問する。

・完成後の水車の様子について発問する。

教育実習生Bが提出したレポートは以上の通りであるが、筆者が補足説明を行う。(前)段階では「どのようにして水車を造ったか」という発問が曖昧なため、(後)段階で「水車を造っている時間」と改め、問いの

内容の明確化を図っている。さらに、(前)段階では発問という形での指導がなされなかった水車の「動き」と「様子」について、(後)段階で発問を付加している。このように発問を具体化・細分化して、「大井の土民」の造った水車の全体像を理解させようと考えているのである。なお、「ざり」「で」の意味調べについて、(後)段階での記述が省略されているが、「水車の動きについて発問」後に行う計画である。

修正の理由と意義について、彼は次のように記述している。

「大井川の住人が水車を造るのにどれだけ苦労して造ったかを理解させる時の発問についてだが、(中略)「どのようにして水車を造ったか」という発問だと、具体的にこちらが生徒にどんな答えを求めているのかを生徒が理解できない。なので、生徒自身が当てても「わからない」と言う事が多く感じられた。(中略)(修正後の案だと、発問のことばに……筆者による追加)具体的な表現である「時間」「動き」「様子」とかが出てきているので、生徒自身にもわかりやすく想像しやすくなり、答えが出やすくなる。」

彼は、発問が曖昧であることによって、学習者から「わかりません」という反応が生まれ、教材文と学習者との距離を遠ざけてしまうという問題を見出している。教師の発問に対し学習者が教材文のどこに注目し何を答えたらよいかわからない状況では古典理解が進まないと考えた彼は、教材文を読み解く際に注目すべき観点(ここでは「時間」「動き」「様子」)を複数の発問という形で学習者に具体的に明示することによって古典作品を読み込ませようとしている。つまり、古典を苦手とする多くの学習者を対象に授業を実践した彼には、教材文を読み解くための具体的な観点を発問という形で提示し学習者の読む活動を活性化させることによって問題解決を図ろうとする「実践的思考様式」の存在が認められる。

なお、この②に分類される記述は、他の学生の記述にも見られる。例えば、(前)段階では小説の場面の状況を概括的に読み取るだけの計画であったものが、(後)段階では当該場面に関わる2人の人物の立場の違いを際立たせたり、人物の心情を変化という分析観点を導入しながら明らかにしたりする計画に改めている。

③教育実習生C(男性)の場合

……教材に関連する学習者の人生経験を積極的に取り込むことによって、学ぶ意欲を高めるとともに、教材理解の定着を図る。

教育実習生C(男性)は、先に取り上げた教育実習生A(女性)と同様、教師による一方的な「説明」が長くなると、学習者をますます学びから遠ざけてしまうという知見を教育実習から得ている。こうした「実践的知識」を基にして、志賀直哉『清兵衛と瓢箪』を扱った授業を次のように構想し直した。

(前)……作者の名を聞いたことがあるか聞く→挙手

- ・よく知っているか聞く→挙手
- ・よく知らない人のために、年代と小説家であることを説明。
- ・手を挙げてくれた人の中から、作者の他の作品を3つ聞く。
- ・父との不和を女中、銅山の例を挙げながら説明。
- ・不安定な職(=作家……筆者による補足)に就こうとする作者に対する父(=志賀直哉の父……筆者による補足)の気持ちを聞く。
- ・作品の成り立ちを説明する。

(後)……志賀の、小説家になるという夢が叶ったことを説明する。

- ・生徒に、夢や趣味があるか聞く。(その夢や趣味に対し、親の反応も聞きながら、しばらく雑談する。)
- ・生徒の話(親に快く受け入れられている、又は反対されているなど)を踏まえて、志賀の場合(不安定な職に就こうとしているため親に反対されていること)を説明する。

修正の理由と意義について、彼は次のように記述している。

「作者の説明の一部を削除し、その説明に生徒も参加出来るようにした。作者の説明は作品に関したもののみにし、それに沿った生徒との雑談を本題につなげて説明に戻すというものだ。以前は、こちらが一方向的に話すだけであった。ここを構想し直すことで、説明は簡潔になった。さらに、自分の話が説明につながるので、生徒の授業参加への意識を高める効果も期待出来る。」

彼は、教師による一方向的な作家説明箇所に学習者の授業参加を滞らせる問題を発見した。作家の略歴等を説明しただけでは学習者の教材に対する興味を引き出せないと考えた彼は、作家の人生経験と学習者の人生経験を重ねる授業展開を構想した。つまり、彼には、教材の世界と学習者の人生経験をすり合わせることによって、学ぶ意欲を高め教材理解をより確実なものへと高めようとする「実践的思考様式」の存在が認められる。

また、先に取り上げた、『伊勢物語』(第五段)を扱った教育実習生A(女性)が、授業のまとめの段階で「自分ならどうするか」というテーマで創作活動をさせているあたりも、この特徴に分類できる。彼女は、古典作品世界を学習者から乖離させることで学ぶ意欲が失われると考え、学習者の人生経験と古典作品世界との関連を創作活動という形で組織することによって、学ぶ意欲の向上と教材理解の定着を図ろうとしている。

④教育実習生D(男性)の場合

……新たな指導項目を追加することによって、知識の獲得を図るとともに教材文の理解の深化を図る。

教育実習生D(男性)は、「読むこと」に関する授業では、人物の心情等の理解だけでなく、表現技法に関する知識の理解も必要不可欠であるという考えを持っている。これは、彼が提出した、以下のレポート記述からだけでなく、筆者の口頭での質問(「なぜ指導項目を付け加えるのか?」)に対しても「テストに出題されるから」と返答していることから推察可能である。こうした「実践的知識」を基にして、「アイスクャンデー売り」(立原えりか)を扱った第1時間目の授業を次のように構想し直した。

(前)……「わたし」は小学生のときどんな子であったかを読み解き、発表させる。→「冷たいものを食べるとたちまちおなかをこわしてしまう」

・P31の5・6行目を読んで、アイスを食べてみたい気持ちを表す動作の部分について考えさせる。→食べたくても体調の関係で食べられなかったことを表す部分を読み解かせる。「指をくわえて見ている」

(後)……(前)で示した2つの指導事項の間に次の事項を追加。

・本文の「魔法の食べ物のように」という表現技法について考える。→生徒にまず、この表現技法は何かと聞く。さらに比喩は詳しくすると二つに分けられるがそれを何と何と聞かせる。答えを生徒が正しく答えてくれればよいが、もし生徒が比喩という言葉を知らない時は説明をしていく。

修正の理由と意義について、彼は次のように記述している。

「「比喩」は文章を読み解く上で必ずと言っていいほど出てくる表現技法である。それゆえに一年生の段階で覚えておく必要がある。特に直喩と隠喩がこんがらがることがあるのでしっかり説明していかなければならない。また、入試問題でも「この表現方法を何と何と聞かせる」というものが過去に出されているので極めて重要である。(後略)」

彼は、教室での学習者の反応から課題を発見したのではなく、彼が保有する「実践的知識」に照らし合わせて学習指導案を読み返すことによって、いわば、教え忘れていた内容を発見している。そして、その内容を、新たな指導項目として追加することによって、授業構想を練り直している。つまり、彼には、指導事項のうち、不足した指導項目を新たに追加することによって、知識の獲得と教材文の理解の深化を図ろうとする「実践的思考様式」の存在が認められる。

なお、この④に分類される記述は、他の学生の記述にも数多く見られる。例えば、教材文音読前に難解な語句の意味説明を行う、教材を読む際に漢字の読み方に関する注意を促す、本時の終わりに教材の理解度を確認する穴埋め式のプリント学習を組み込む、といったものである。

⑤教育実習生C(男性)の場合

……授業規律を整えるための指導項目を新たに追加することによって、学ぶ姿勢作りを行っている。

教育実習生C(男性)は、休憩時間と授業時間との区別ができない学習者を前にして、授業に集中させる環境を整えることなく教科内容に入っても、学習者を学びへと駆り立てることはできないという知見を教育実習により得た。こうした「実践的知識」を基にして、授業の導入部分を次のように構想し直した。

(前)……該当する記述なし

(後)……教科書、ノートを準備するよう指示。生徒の忘れ物を机間巡視により確認。

修正の理由と意義について、彼は次のように記述している。

「導入部分を生徒の忘れ物を確認する時間にした。授業の初めに教科書とノートを用意するよう指示し、忘れ物がないか机間巡視するというものだ。以前は、授業に入っても、生徒に休憩時間の名残があった。だが、これを加えることにより、授業に入ったことを意識させると共に、忘れ物を予防する効果が期待出来る。」

彼は、教師が授業環境を整えないまま教科内容に進む授業展開に学習者の授業参加を滞らせる問題を発見した。そこで、授業の初めに忘れ物を確認する時間を設定し、学習者全員が教材に向き合う環境作りを行った。つまり、彼には、学習者が教材に向き合う環境を整えることによって問題解決を図ろうとする「実践的思考様式」が認められる。なお、この⑤に分類される特徴は、「話す」「聞く」「書く」「読む」といった国語科固有の学びに直接関わるものではなく、そうした学びのための環境、換言すれば、学びの動機付けに相当するものと言える。また、その他の例として、私語する学習者への指名、教師による指名音読を学習者の挙手による音読へ改めるといった記述も他の学生の中に見られた。

V. 結論

分析結果として示した特徴①～⑤のすべてが、教師による知識の教え込みとは異なる、学習者の学びを促す授業に直接結びつくわけではない。調査問題に示したように、学びを志向する状況に初任教師を立たせた場合であっても、特徴④⑤のように学習者を直接学びに駆り立てるような授業構想がなされない場合があった。特徴⑤は学びを直接促すものではなく間接的な環境整備であるため、また、特徴④は、場合によっては教師から学習者への情報伝達に終始してしまうため、ともに学習者を直接学びに駆り立てようとする積極的な要素に欠け、学びが促される保証はない。

しかし、特徴①～③からは、教材研究によって得た知識を学習者に一方向的に教え込み記憶させようとする姿勢は見えない。教科内容に関する課題を学習者自身が主体的に考え抜くことで学びを成り立たせようと試みる教育実習生の姿勢がうかがわれる。少なくとも特徴①～③のような意識でもって授業を構想でき

ば、発問と応答を形式的に繰り返す、教師が予め準備したシナリオに沿って学習者をコントロールするといった、いわば、教師のための授業は起こり得ないはずである。特徴①～③に見られるように、学習者の実態を起因とする「実践的知識」に基づいて、知識を教え込もうとするのではなく学び取らせようとする姿勢でもって「実践的思考様式」を機能させていけば、学びを促す授業実践のきっかけにはなり得ると考える。

ところで、今回の調査は授業実践段階ではなく授業計画段階を対象としたものであるため、実際の授業実践場面で教育実習生が学びを促す授業実践技量を発揮できる保証はない。藤澤(2004)は、教師の学習指導力の成長過程を調査研究によって明らかにしている¹⁰⁾。それによれば、生徒理解や教材理解が進み「生徒の反応に柔軟に対応しつつ目標の達成を図」ることができるようになるのは教師の生涯発達の〔中期〕に位置付けられている。つまり、教育実習生には、学習者の学びの実態に寄り添った即興的な授業展開は難しいのである。

教育実習生は、定められた時間、授業を維持することだけでも大きな負担感を持っている。教師である自分が学習者集団を統率しなければ授業自体が崩壊してしまうというおそれを抱いて授業に臨んでいるといってもよい。したがって、教育実習生は、授業が成り立たないという最悪の事態を避けるために、自分はどうしたら学習者たちを教えきることができるのかという教師自身の教えるというふるまいに閉塞した思考様式に陥ってしまうのである。教師のふるまいに影響されて学びが促されるといった、学習者と教師との相互作用を意識しながら授業を展開する余裕がないのが現実である。そうした状況にあるがゆえに、教育実習生は自分が授業を実践する段階のみならず、浅田(1998)や生田(1998)の研究成果¹¹⁾に表れているように他者の授業を観察する段階においても、さらには事前に授業を計画する段階においても、無意識のうちに学習者の学びを度外視してしまい、教師がどう教えるかに一元化した思考様式に陥ってしまうのである。

もちろん、初任教师段階では、藤澤(2004)の研究成果¹⁰⁾からもわかるように、実際の授業場面で学習者の

反応に臨機応変に対応した即興的なふるまいを求めるのは困難である。しかしながら、本研究の調査結果が示すように、授業計画段階における「実践的思考様式」については、教師が一方向的に教えることにのみに偏った思考様式を脱却させ、学びを促す思考様式に導くことは可能である。したがって、教育実習生の養成段階においては、どう教えるかに偏った思考様式を脱却させること、そして、学びを促す教師の働きかけのあり方を追究する思考様式を定着させることが発達課題として挙げられる。この課題解決にあたっては、本研究で特徴①～③として示したような、教育実習生でも可能な、学びを促す「実践的思考様式」をモデルとして示し、授業計画段階で常に意図的に意識化させ続ける必要があると言える。

【注】

- 1) 佐伯胖「文化的実践への参加としての学習」、佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』p.2、東京大学出版会、1995
- 2) 岩垣攝「学習」、恒吉宏典・深澤広明編『授業研究 重要用語300の基礎知識』p.192、明治図書、1999
- 3) 1) に同じ。p. 5
- 4) 浅田匡「授業設計・運営における教室情報の活用に関する事例研究—経験教師と若手教師との比較」、『日本教育工学雑誌』第22巻第1号、pp.57-69、1998
- 5) 生田孝至「授業を展開する力」、浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著『成長する教師—教師学への誘い』pp.42-46、金子書房、1998
- 6) 秋田喜代美「教師の発達課題と新任教師のとまどい」、『児童心理』第51巻第5号、p.122、金子書房、1997
- 7) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」、『東京大学教育学部紀要』第30巻、pp.186-187、1990
- 8) 佐藤学「現職教育の様式を見直す」、柴田義松・杉山明男・水越敏行・吉本均編『教育実践の研究』pp.234-247、図書文化、1990
- 9) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」、『東京大学教育学部紀要』第30巻、pp.177-198、1990
- 10) 藤澤伸介『「反省的実践家」としての教師の学習指導力の形成過程』pp.86-104、風間書房、2004
- 11) 4) 5) に同じ。