

# 教育実習において身につけさせる授業実践力 「書くこと」領域の教育実習における実習生への指導

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者:<br>公開日: 2017-10-02<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 折川, 司<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/2297/37393">http://hdl.handle.net/2297/37393</a>                        |

特集

# 国語の教育実習

## 教育実習において 身につけさせる授業実践力

—「書くこと」領域の教育実習における実習生への指導—

折川 司

### 1 教科の実習を充実させられない現状

教員養成において、教育実習は重要な役割を数多く担っている。

それは、例えば教育現場や学習者に対する理解を、体験を通して深めさせることであり、曖昧かつ複雑な現場の状況にしなやかに対応するための柔軟さを身につけさせることでもある。また、教職への意欲を高めさせるといふ役割もあり、同時に教師としての適正を確認させるというシビアな一面ももっている。こうした種々の役割の中で特に重視されているものの一つが、教科に関する指導力の獲得である。つまり、国語科の教師に必要とさ

れる授業実践力の基礎を体得するということである。

しかし、実習が短期間であるにも関わらず、経験も認識も未熟な大学生にとって、教育現場において咀嚼したり、体験的に学んだりしなければならないことは想像以上に多く、国語科指導の実習になかなか多くの時間を割くことができないのが現実である。

教育実習生は、期間中に、今まで慣れ親しんだ子ども目線から教師目線への転換、もしくは両者の柔軟な行き来を求められるが、その過程において教職の実情を目標し、また自らも一人の教師として具体的対応を迫られることになる。それは、従来の子ども目線やティーチングアシスタント程度の経験からではうかがうことができな

い様々な生活指導や事務処理、会議、研修、部活動の指導、家庭訪問、問題行動への対処、巡視などの職務の多様さであり、恒常的な多忙さである。実習生の何割かは、そうした現実を受け止め、理解し、順応しようとするだけで手一杯になってしまう。

このような状況にあつて、教科に関する実習生の指導を担うことになった真面目な国語教師の中には困惑の色を隠せない者もいるに違いない。本稿において、「書くこと」領域の実習に関する指導内容と指導上のポイントを整理して示すことができれば、ささやかではあるが、指導教員や実習生たちの助けとなるらう。

## 2 教科の実習における三種類の場

教科に関する実習生指導は、前項に述べたような制約を考慮して示される指導担当教員の方針に沿って進められる。ペテラン教員の授業を繰り返し実習生に参観させ、国語科の指導イメージを固めさせることを重視する指導教員もいれば、授業に慣れさせることを優先し、実習開始直後から数多く教壇に立たせて試行錯誤を求める教員もあり、決まったやり方というものはない。

しかし、徒弟的な割合を多くとるか、実践的な経験重

視でいくかという比重の差はあろうが、四週間程度の余裕があれば、多くの場合、「観察実習」「参加実習」「授業実習」という三種類の場が織り込まれる。

一つ目の観察実習とは、授業参観等による状況への間接的関与である。国語科の授業を第三者の立場から見つめ、展開を理解したり、授業者の言動や学習者の様子を観察したりする。無論、視座は必要に応じて柔軟に移動しなければならず、時には授業者の立場から教室を見ることが求められ、また学習者の立場から発問や指示をとらえることも必要となる。

次の参加実習とは、指導教員との協働的な授業参加であり、部分的な直接関与である。指導教員の師範授業の中で学習者への個別指導を行ったり、授業を途中から受け継ぎ、その続きを担当したりするものである。学習者が提出したノートや作品にコメントを書いたり、教材・教具の準備を手伝ったりすることも参加実習にあたる。

三つ目の授業実習とは、責任者として一定時間の授業運営を担う主体的な直接関与である。指導教員の助言をもとに、観察実習や参加実習の経験を活かして授業を組み立て、実際に実践する授業実習は、特に教科指導の実習の中核として位置付いている(注1)。慣れや授業経験を優先する場合は、この場が強調されることになる。

概念的的理解としては、教育実習の初期段階において観察実習が中心に行われ、次第に参加実習や授業実習へと「重心」が移行する。しかし、小学校における実習とは異なり、複数クラスの授業に関わっていくことの多い

中高では、一般的に、あるクラスに赴いたときには師範授業の観察が主として行われ、別のクラスでは参加実習や授業実習に取り組むということが並行して実施されている。つまり、三つの場において別々に学んでいることを常に関連づけて理解し、それを各場の実践に反映させていくような複雑な形で実習が展開されており、観察実習から授業実習へという単線的な流れになることはまずないと云ってよい。

### 3 国語科指導における実習の内容

中高の実習における場の特殊性を理解した上で教科指導を見る場合、各場において実習生にどのような授業実践力をつけさせていく必要があるのか。まず教科指導における実習の意義と重視すべきポイントを整理しておく。

益地憲一は、国語科指導における教育実習の意義を「実体験による学び」と位置づけ、具体的に顕著なもの

として三点を示している。

第一は国語教育もしくは教職に対する意識の改革であり、第二は授業の中における学習者の重要性とその実態を明瞭に意識することである。そして第三は学習指導案の書き方をはじめとする様々な指導技術、例えば板書の技術、教材・教具の利用法、発問や助言の方法などの習得である（注2）。

そして、さらに「具体的な実践的教育力ということから言えば、第二、第三の意義が重要といえる。日々の授業をいかに構築していくかという問題に直接かかわってくるからである。」と述べる。

益地が示しているこれらの意義は、確かに講義室における座学からでは容易には見えてこない。なかでも第二や第三の意義は、学習者という複雑で多様な存在を實際に教室内で自覚するとともに、そうした「変数」を抱えたものとして国語科学習指導を捉え、思考し、その具体的文脈の中で状況的 (circumstantial) に実践していくという点において高い価値を持っている。第一の意義である「国語教育もしくは教職に対する意識の改革」は、こうした具体的で個別的な状況への対応経験が蓄えられる過程で少しずつなされていく。

では、第二や第三の意義につながる内容とはどのような

なものであるうか。大雑把な感は否めないが、洗い出したものを「観察」「参加」「授業」という各場に対応させてみると表1のようになる。

表1

| 実習の場           | 育成すべき内容                         |
|----------------|---------------------------------|
| (1) 主に観察実習において | ① 指導事項の系統への理解<br>② 当事者意識と授業イメージ |
| (2) 主に参加実習において | ① 個別的な問題の発見と指導<br>② 日常的な文章表現指導  |
| (3) 主に授業実習において | ① 授業構想と実践、及び評価<br>② 副教材の開発や板書   |

次に、育成すべき各内容について整理したい。

#### 4 「書くこと」領域の実習における実習生への指導

##### [1] 観察実習時において育成すべき内容

##### ① 指導事項の系統への理解

中高の学習者たちは、当該学年になって初めて「書くこと」の学習に向き合うわけではない。そこに至るまでには、当然、前単元や前学年における学習の積み重ねがあり、その前には前課程の学習がある。実習生には、学

習指導要領や年間指導計画、教科書、ポートフォリオなどをとくに、本時・本単元に至るまでに「目の前の」学習者たちが何をどのような言語活動によって学んできているのか、また今後どのように進展するのかといった系統をある程度把握させておかなければならない。

新学習指導要領（中学校）では、「書くこと」の指導事項が「課題設定や取材」「構成」「記述」「推敲」「交流」という五項目で構成されているが、それは表2に示したように小学校の指導事項と共通している。つまり、「書くこと」の学習指導が、小中九年間というスパンの中で明確な系統性をもって実践されるということである。

例えば、中学校一年生の「課題設定や取材」に関する指導事項は「日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめること。」となっており、これは小学校五・六年の「考えたことなどから題材を決める」「目的や意図に応じて書く事柄を収集する」「全体を見通して事柄を整理する」といった三つの要素を進展させたものである。そして、それが中学校二年生の「社会生活の中から課題を決める」「多様な方法で材料を集めながら自分の考えをまとめる」に結びついていく。こうした指導事項の系統は、小中国語の直系である国語総合とのつながりの中にも見出すことができよう。

# 特集「国語」の教育実習

表2

| 校種・学年              | 課題設定や取材   | 構成   | 記述  | 推敲  | 交流  |
|--------------------|---|--|---|---|---|
| 小学校<br>第5及び<br>6学年 | ア 考えたことなどから書くことを決め、目的や意図に応じて、書く事柄を収集し、全体を見通して事柄を整理すること。         | イ 自分の考えを明確に表現するため、文章全体の構成の効果を考えること。            | ウ 事実と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること。<br>エ 引用したり、図表やグラフなどを用いたりして、自分の考えが伝わるように書くこと。 | オ 表現の効果などについて確かめたり工夫したりすること。  | カ 書いたものを発表し合い、表現の仕方に着目して助言し合うこと。                                      |
| 中学校<br>第1学年        | ア 日常生活の中から課題を決め、材料を集めながら自分の考えをまとめること。                           | イ 集めた材料を分類するなどして整理するとともに、段落の役割を考えて文章を構成すること。   | ウ 伝えたい事実や事柄について、自分の考えや気持ちを根拠を明確にして書くこと。   | エ 書いた文章を読み返し、表記や語句の用法、叙述の仕方などを確かめて、読みやすく分かりやすい文章にすること。                              | オ 書いた文章を互いに読み合い、題材のとらえ方や材料の用い方、根拠の明確さなどについて意見を述べたり、自分の表現の参考にしたりにすること。 |
| 中学校<br>第2学年        | ア 社会生活の中から課題を決め、多様な方法で材料を集めながら自分の考えをまとめること。                     | イ 自分の立場及び伝えたい事実や事柄を明確にして、文章の構成を工夫すること。         | ウ 事実や事柄、意見や心情が相手に効果的に伝わるように、説明や具体例を加えたり、描写を工夫したりして書くこと。   | エ 書いた文章を読み返し、語句や文の使い方、段落相互の関係などに注意して読みやすく分かりやすい文章にすること。                             | オ 書いた文章を互いに読み合い、文章の構成や材料の活用仕方などについて意見を述べたり助言をしたりして、自分の考えを広げること。       |
| 中学校<br>第3学年        | ア 社会生活の中から課題を決め、取材を繰り返しながら自分の考えを深めるとともに、文章の形態を選択して適切な構成を工夫すること。 | イ 論理の構成や展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、説得力のある文章を書くこと。   | ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと。  | エ 書いた文章を互いに読み合い、論理の展開の仕方や表現の仕方などについて評価して自分の表現に役立てるとともに、もの見方や考え方を深めること。              |   |
| 高等学校<br>国語総合       | ア 相手や目的に応じて題材を選び、文章の形態や文体、語句などを工夫して書くこと。                        | イ 論理の構成や展開を工夫し、資料を適切に引用するなどして、自分の考えを文章にまとめること。 | ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと。  | エ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、もの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。 |   |

系統の把握によって、今参観している学習指導が「十二年間にわたる初等・中等カリキュラムの中でどのような位置にあるのか」また、「どの指導事項を重点化した実践であり、学習者にとってどのような意味や価値があるのか」ということを大局的に見る目が養われる。

## ② 当事者意識と授業イメージ

観察実習においては、目的意識や課題意識を持つていることが非常に重要である。「授業をなぜ観るのか」「授業の何を観るのか」「授業を通して何を考えるのか」等々を意識させることによって、師範授業を参観する観点や意味が明確になり、同時に、一教師として同じ授業に向き合っているという当事者意識も芽生えていく。つまり、観察実習への目的意識や課題意識が、「もし自分が指導者であつたらどうするか」「なぜこの指示なのか」「この言語活動の目的は何か」といったさらなる問いを実習生の中に生みださせ、それに繰り返し自答させていくことで、理想とする国語授業の輪郭が少しずつ明確になつてくる。

実習生の授業イメージは、自らが中高生だったときのおほろげ且つ断片的な記憶を土台としている。その記憶が、例えば、学習者が終始黙々と記述し、仕上がつたら

教師の添削を受け、修正に取りかかるという反復であつた場合、頭の硬い実習生ならば、まずそれを忠実にトレスしようとするに違いない。もし、観察実習において「師範授業においては、なぜ記述の途中に相互交流があつたのか」という疑問を感じさせることができれば、その問いに対する自分なりの答えが、記憶の中の膠着した指導イメージに揺らぎを生じさせることになる。実習生の内面で次第に固まつていく新たな認識が彼らの授業デザインに組み込まれていくことは間違いない。

## [2] 参加実習において育成すべき内容

### ① 個別的な問題の発見と指導

国語科の授業に部分的に参与することになる参加実習においては、個々の学習者に対して十分に目を向けることが可能となる。学習者との距離も近い。

「書くこと」の学習では学習者が個別に活動する割合が比較的大きいため、指導する者は個々の状況に常細やかな注意を払っていなければならない。そこで、参加実習においては一人ひとりの学習者の言動や進度に目を配りながら、目の前の学習者の何が良くて何が要改善なのかを把握する評価の力と、では次に何を指導すればよいか、何が必要かという個別指導の力を高めていく。

参加実習においては、実習生が、筆の止まっている学習者を発見したり、学習者の書く文章の分かりにくさを感じたりしても、行き当たりばったりで即応させるのではなく、まずはトラブルの原因と対応策について冷静に考えさせてみるとよい。その過程で、もし「これ以上書くことが思い浮かばない」「何を書いているのか自分でも分からなくなってしまった」というような状況が浮き上がってくれば、「マッピングによって内容を広げてみてはどうか」「付箋紙に書き出して並べ直してみようか」という助言を行ったり、聞き出しをしたりしてもよいであろう。隣席とのミニ交流も有効かもしれない。その際、実習生には複数の対応策を思い浮かべさせたいものである。実際には、その中で最適なものを選択させ、実践させていくことになるが、多様な引き出しの確保という意識は重視したい。無論、学習者自身に自己の学習状況をメタ認知させ、自力で対応させる道も忘れてはならない。

個別指導については、指導する内容や方法に加え、声を掛けるタイミングや頻度、軽重などについても感覚的にとらえさせていくが、その際、実習生に理解させておきたいのは学習者の個性への配慮である。教室に集う複数の学習者は学力も感性もその日の気分も各々異なっ

ている。明らかに問題を抱えていても、それをすぐさま指摘することが正解とはいえない場合もあるうし、一見類似した障壁に直面していると思っても同じ手法で解決できるとも限らない。実習生には、個性性に配慮させた上で、一手一手感触を確かめさせながら手探りの指導を行っていく慎重さと柔軟さを身につけさせたい。

## ② 日常的な文章表現指導

子どもたちは「書くこと」の学習以外においても文章作成を繰り返している。携帯メールのようなものは教師の目に触れることは全くと言ってよいほどないが、例えば国語科の学習ノートやワークシート類であれば、記述している場に立ち会ったり、提出されたものにコメントを記入したりする機会が多い。

そうした機会にも個別対応の力を養わせていきたいものである。学習者たちの文章表現の拙さを安易に補って酌み取ってしまうのではなく、時には「何が言いたいのか分からない」「伝わらない」という厳しい評価を突きつけて修正を求めていく。実習生の中には、問題との距離感がよく掴めていなかったり、指導と評価の一体化を曲解したりしている者もあり、学習者の足りない部分を勝手に補い、意を酌み取ってしまうことがある。そうし

た寄り添いの姿勢ばかりでは、学習者の真の書く力は育たない。実習生には良い意味で追い込むことの重要性を理解させ、その応対力を日常の指導の中で鍛えていく。新学習指導要領のポイントの一つは言語活動の充実である。実習生には、生活ノートのチェックなどを通して書くことの指導を日常的に意識させ、実践させていきたいものである。

### [3] 授業実習において育成すべき内容

#### ① 授業構想と実践、及び評価

授業実習においては、指導展開や具体的な発問、評価等を考案し、主動的な立場で授業を運営・実践していく力を鍛えなければならない。この実習では指導教員が後方へ下がするため、実習生は観察実習や参加実習において学んだ諸力を駆使して試行錯誤することになる。

次に、中学校の指導事項をもとに、各々の指導事項を取り上げる授業実習において、実習生に身につけさせるべき基礎的な内容について拾い上げてみたい。

#### ア「課題設定や取材」の指導時

課題設定や取材の指導を行っているときに直面しやすいのは、「書くことが全く思い浮かばない」「取材内容が

豊かにならない」といったつまずきである。このような事態をできるだけ招かないように、実習生は観察実習において得た授業イメージや各指導の意味を思い起こし、学習者に対して例を示したり、ブレーンストーミングをさせたりする場を指導過程に計画的に設けていくことができるようにならなければいけない。その際、小学校課程において具体的にどのような取材活動を経験してきているかといった系統に関する知識が乏しいと、すでに会得している内容について再び一から指導するということになってしまうので気を付ける必要がある。

書くことが漠然としている学習者には、具体的な内容を見出せるように、特に参加実習において習得した力、例えばマッピングや付箋紙への書き出しといった個別対応の力を駆使した指導が求められる。

また、情報の所在や取捨選択に関する助言ができるように、司書との効果的な連携を考えさせたり、図書室の開架状況を確認させたりすることも欠かせない。さらに、情報の信頼性や妥当性についての認識についても深めさせたいものである。

## イ「構成」の指導時

構成指導は、集めた材料と主張をどのように配列して提示させるかということに集約されるため、文種ごとの文章構成の基礎知識については実習生に確実に理解させておきたい。例えば、意見文であれば「序論—本論—結論」という尾括型の三分法を取ることが多いが、そうした基本形以外にも、伝達効果や本論の複雑化を考慮すれば頭括や双括の形式や四段や五段の構成も当然あり得る。例文の分析によって十分確認させておくことよ。

学習者の構成活動は取材活動と分離独立していることはなく、互いに行き来を繰り返しながら進められる。構成活動においては、取材した材料を取捨選択し、様々な効果を考へて配列するが、同時に、構成を考へる中で不足している情報や強化したい内容があれば取材・選材に立ち返っていく。そうした各指導事項の連動性についても理解させ、状況に応じて、取材活動との行き来を学習者に指示できるような柔軟な実践力を求めたい。

## ウ「記述」の指導時

学習活動が記述の段階に入ると、個々の学習者は自己との対話を繰り返ししながら自力で言葉を紡いでいくことになる。

記述の段階において気を付けなければならないことの一つに、学習者の集中を切らさないようにするという大前提があるが、それは言うまでもなく放任とは異なる。指導が必要な学習者に即応できるように、実習生は積極的に机間を巡り、学習者との物理的・心理的距離を縮めておくとともに、学習者の表情や言動から状況の把握に努めなければならない。

対応にあたっては参加実習において習得した個別指導の力を駆使していくことになるが、場合によっては全員の手を止めさせて個の問題を教室全体で考へていくことも出てくる。例えば、「説得力が弱い」という実感をもつ一人の声を取り上げ、それを全体に振ってみる。すると、「例を変えてみてはどうか」「具体的なデータを挿入するとよい」といった各自の取り組みにもとづいた改善策が示されるはずである。このような指導は、そうした問題にそれまで意識が向いていなかった他の学習者に推敲の新たな観点を与え、見直しを迫ることにもなる。

## エ「推敲」の指導時

作成した文章を見直し、修正を行う際に陥りやすいのは、一人の授業者が四〇名の個々の学習者にマンツーマン指導を行うという図式である。ある程度書き上げた学

習者が個々に教師のもとを訪れ、指導を仰ぎ、指摘された内容を座席に持ち帰って修正する。そしてまた教師のもとを訪れるという四〇通りの個別応対の反復である。

こうした指導は教師の評価を直接個別に伝える良い機会ではあるが、一人の学習者に関わることができる時間は減り、逆に多くの指導待ちの時間を生みだしてしまう。つまり指導効率が悪い。また、何より教師の負担が大きくなる。授業後に教師が文章を回収し、空き時間や帰宅後に目を通すという方法も同様である。実習生には、自己評価や相互評価を上手に活用して、一所に負担が集中しないような工夫を考えさせるとよい(注3)。

#### オ「交流」の指導時

ここでいう交流は、書き上げた文章を互いに読み合うという批評活動を指しており、「推敲」の項において示した相互評価とは性格を異にしている。

交流の指導において実習生に体得させたいのは、どのように学習成果を分かち合うかということであり、つまり、大きくは直接交流と間接交流の使い分けである。直接交流は文章を執筆者自身が解説を交えて紹介するようなものであり、時間と手間はかかるが、執筆者との即時的な直接対話が可能である。一方の間接交流は掲示や文

集の配布などによって分かち合うものであり、多くの文章を効率よく目にすることができるが、特定の執筆者との十分な対話はとりにくい。各々の長短を理解させ、両者を折衷するやり方も含めて効果的な導入を求めたい。

#### ② 教材・教具の開発や板書

指導効果を高めるために、教材・教具の開発や板書の工夫は欠かせない。しかし、教育実習においては、それが明確な目的・意図がないまま導入されている事例が散見される。例えば、ワークシート作りは授業を俯瞰するよい体験となり、学習者にとっても拡散する思考を整理する手助けになる。特に取材や構想の学習活動においてその働きは大きい。一方で、不用意な導入であれば、学習者の思考や発想に枠をはめてしまう危険もある。板書についても工夫させる必要がある。授業のポイントや構造が見えず、乱雑さばかりが目立つ板書もある。学習者への波及効果を考え、実習生が手書き文字を軽視することのないよう空き時間等に練習させるとよい。

#### 5 おわりに

学習指導要領は、一つの言語活動において常にすべて

の指導事項を指導し、評価していくことを要求しているわけではない。各学年に割り振られた指導事項は、一年を通してバランスよく扱っていけばよい。

しかし、そうであっても、実習中に学ばせることは多岐にわたる。目線を下げれば下げるほど、それは具体的になり、一つ一つを指摘すると膨大な量となる。紙幅の関係もあって、残念ながら本稿の取り上げが幾分大雑把になってしまったことは否定できない。加えて、観察・参加・授業という実習の三態をふまえて記述したので、「書くこと」の領域の指導に特化した内容として映りにくい面もあったのではないかと懸念もあるが、「座学からでは容易に見えてこないものを取り上げる」というスタンスで「書くこと」の実習指導に目を向けたところ、管見ではあるが以上のような整理となった。

実習終末に設けられる研究授業においては、実習生に對して、これまで述べた内容を含めた総合的な実践を求めていくことになる。複雑な国語教室の状況に、柔軟に対応できるよう実習生とその指導教員には期待したい。

注

1 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中央教育審議会答申）」平成一八年七月一日

2 益地憲一（一九九七）「国語科教師教育の現状と課題」

（「国語科教師教育の課題」全国大学国語教育学会編、明治図書、一四八一―一五七頁）

3 折川司（二〇〇四）「学びのふり返り」を活用した効率化」（月刊国語教育）二八三号、東京法令出版、一六一―一九頁）を参照のこと。

（おりかわ・つかさ 金沢大学准教授）