

第II部

研究論文

とにかく楽しい！ やる気が続く英語の授業

——小美濃博先生・教育実習特別ガイダンス参観記——

法政大学キャリアデザイン学部教授 筒井 美紀
東大和市立第四中学校教諭 小美濃 博

はじめに：拡がる笑み、釘付けの視線

2016年4月23日、土曜の午後。教育実習特別ガイダンスの開始数分前。俯いて座っている者、友人とお喋りする者、スマホを一心に覗いている者……。時間になると、黒板に模造紙を貼り付けていた小美濃博先生が日本語と英語で自己紹介、早速に模擬授業を始めた。すると、学生たちの顔に笑みが拡がり、視線が前方に釘付けになる。教室は1時間、エネルギーと集中力に充ちた空間であり続けた。「こんな授業をしてみたい！」学生たちの顔には、くっきりと書かれていた。いったい何が起こっていたのだろうか。一番後ろで参観していた筆者が、その様子を記述する。最後に、小美濃先生からのメッセージを掲げる。

初めての出会いにて：言葉の面白さを実感する

写真1を見て戴きたい。黄色の模造紙に、左の列に上から下に向かって1から9の数字。右の列には同様に、「おはよう」「ありがとう」「いただきます」「あぶない」「あらまっ！」「きんぴら」の文字。

小美濃：私たちは日本語を使って毎日生活しています。今日は改めて、日本語の響きを感じてほしいと思います。私の後について、この日本語を言ってください。



写真1

<フラットに淡々と声出しが進む>

小美濃：いま、みんなで読み合った日本語に、アクセントをつけたり、強弱を意識して発音すると全部英語に変わります。では、それでは私の後について繰り返してください。はい、イッチィ、ニー、サン、…イーターダーティマウス、キーピラッ。

最初の日本語の声出しのときは「なに、やってんだろう？」と言わんばかりの無表情の学生たちは、英語風の発音で読み合わせ始めた途端、笑顔になる。そう、写真2に示すように、itchy, knee, sun, she, go, rock... Ohio, alligator, Eat a dirty mouse, Have an eye! Alamack! Keep it up... 「1」と「itchy」が、また、「いただきます」と「Eat a dirty mouse」とが対応している。

小美濃先生は、生徒たちとの初めての出会いでいつも行なっているこの授業で、中学生に日本語と英語の音を比べてみてどうだったか、感想を訊いている。すると、「日本語の音は一音一音変わらない音。英語の音は大きくなったり、小さくなったり。ただふざけて1～9、おはようとか言ってると思ったけど、しっかり英語を喋っていたんだなと思いました。発音の仕方が難しいけど、気軽にできたなと思いました」「日本語の音は音が一定。英語の音はアクセントがある。日本語にちょっとアクセントをつけるだけで英語になったの

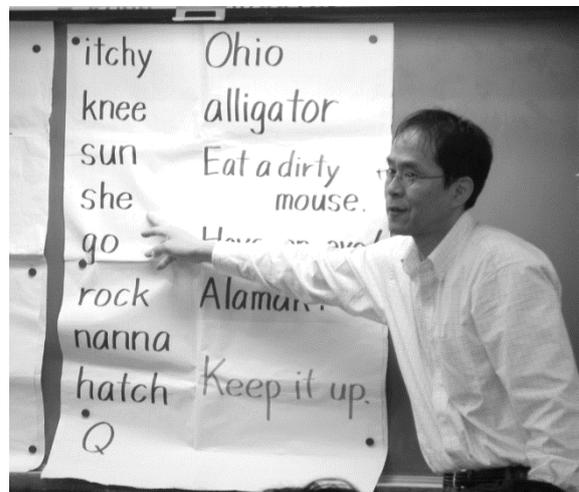


写真2

で面白かった。特に『いただきます』と Eat a dirty mouse. が面白かった。

教わる者／教える者としての気づき

学生たちが笑顔になったのは、「そうか!」「なるほど!」と合点がいったからである。その合点は、中学生と同じように、このような言葉（遊び）の面白さ・奥深さにある。かつ、教育実習を目の前にして、「これならたしかに、英語の苦手な生徒でも気軽に学べるだろうな」と思ったからである。そのことは、特別講義終了後に提出された感想からも伺える。

「アクセントの重要性を教えるために、日本語にアクセントをつけさせて英語っぽくなると実感させるのがとても面白かったです。生徒自身が『英語を使っている』と感じられるのが最も大事なのかもしれないと思いました。」

「何十年も教師としてやられている方は、やっぱり導入部がとてもうまいと感じました。自分も実習で生徒をどれだけ引きつけられるか、頑張りたいと思います。」

学生たちは導入で、ぐぐっと惹きつけられたのである。「小美濃先生の話の一つ残らず聴こう」とそれは、終了時まで続いた。つまり、導入だけ面白かったわけではない。いよいよ教育実習というとき、有意義な内容に充ちていたのだ。4点ほど紹介しよう。

英語オンリーの授業である必要はない

近年の英語教育には、日本語を使わず英語のみで内容理解やコミュニケーションができるべきだ、という考え方がある。だが、小美濃先生はこれに反対だ。理由は3点。第1に、日本語を母語として生まれ育ってきた人間は、根幹では日本語で思考する。第2に、英語教育の目的は、英語力を高めることだけではなく、母語を豊かにすることにもある。第3に、とくに公立学校では、学力的・社会経済的に多様な生徒がいる。

口に出せる英語は聞き取れる：ペア活動

特別講義では、レッスンの新出単語が全て掲載されているプリントを用いて、ペアでインプット活動を行った。これは、小美濃先生が普段の授業でも実施していることである。単語力をつけるには、独りで単語帳をめくるのも良からうが、せっかく集団で学んでいるのだから、仲間の力（ペア、グループ、全体）を活

かさない手はない。口に出せる英語は聞き取れる。だから、対話的に声を発し合って単語力をつけていくのだ。

興味を喚起する例文を提示する：ブラッド・ピット

英語コミュニケーション力の向上が重要だとしても、文法や構文を理解していなければそれは不可能である。小美濃先生曰く、新しい文法・構文事項を豊かに学ばせることに、一番エネルギーを割く。興味を喚起する例文を提示できるかどうか、やりがいのあるところだ。だからつねに、印象に残る例文を用意する努力を怠らない。

たとえば、too～to～の構文なら、It is never too late to start again. これは、スコット・フィッツジェラルドの短編小説を映画化した「ベンジャミン・バトン」から引用したセリフである。80代の年老いた姿で生まれ、歳をとるごとに若返っていき、0歳で生涯を終えたベンジャミン・バトンの数奇な人生を、有名俳優のブラッド・ピットが演じた。知識や視野や発想が広がる内容を含んだ例文を、たくさん探し出しておくこと。それが重要である。

世界と出会わせる教材を：錦織圭のインタビュー

小美濃先生は学生たちに、「みなさんは英語教育にはどんな意義があると思いますか？」と問いかけたうえで、持論を述べた。英語教育の意義は第1に、英語を使う力を高め、それと同時に日本語（母語）への認識を深めそれをより豊かにすること。第2に、世界と出会わせ、広い視野をもった人間（地球市民）に成長させること。後者の教材としては、国際交流、環境、平和、愛、人権、生きる勇気などを扱ったものが考えられる。もちろんそれは、学習者の興味関心や発達段階や学力に合ったものである必要がある。

特別講義では、プロテニスプレーヤーの錦織圭が、2014年全米オープン準優勝時のインタビューが映像で流された。印象的だったのは、錦織選手は「自分は頑張った」などとは主張せず、対戦相手の健闘を称えたことである。心に響くメッセージが、易しめの英語でハキハキと語られること。文法や構文や単語を一生懸命学んだことで、それが聞き取れること。この経験は、英語を学ぶ生徒にとって、世界と出会い、視野が広がる経験に他ならない。

学生たちの感想

「中学校（公立）に実習が決まり、不安でいっぱい

です。しかし本日、小美濃先生の、生徒を第一に
楽しませる授業の方法が生徒自ら勉強に励む姿勢
をつくると思いました。非常に参考になりました
！！ ありがとうございます！！」

「あまり英語になれていない生徒を想定して丁寧に、
そして実生活になじみのある授業づくりをしてい
きたいと思いました」

「“抽斗を多く持つておく”という言葉を忘れず日々
ネタを見つけたいと思います」

「教育実習までにどのようなことに生徒たちが興味
があるのかを調べていきたいと思えます」

「学習面だけでなく、英語を通して人を育てること
にも挑戦したいと感じました」

授業づくりで留意すべきことは何か。英語教育の意
義・目標は何か。特別講義の受講者は、これまでの教
育実習の学びを振り返りつつ、より高次の目標となす
べき作業を見出したように思われる。

おわりに：小美濃先生からのメッセージ

これから、教壇に立とうと志している法政大学のみ
なさんへ！

みなさんの若さ、“はつらつき”は13歳～15歳の中
学生にとって、大きな魅力です。

教育実習の3週間、生徒の動きをよく見て、どんど
ん生徒たちの中に入ってください。

自分の長所や得意なこと（スポーツが好き・歌がう
まい・絵が上手・面白い話を伝えられる。“寒いギャグ
でもOK”・人の話を共感して聴くことができる等）を
生かしながら、授業の準備に励んでください。

小さなノートとペンをいつも携帯し、大切な連絡事
項から、生徒理解につながる情報「喜ぶ言葉・好きな
食べ物・タレント・禁句など」をメモしておくことも
役に立ちます。

人間相手の仕事ですから、自分の思うようにいかな
いことがたくさんあります。けれども、生徒の反応を
確かめ（敏感すぎて、自分を見失わないように！）工
夫を続けるなかで、手ごたえを感じる 때가必ずやつ
てきます。教職に就いても、就かなくても、“相手の心
に響くように、わかりやすく伝えようと苦しみ工夫し
た経験”は必ず役に立ちます。収穫の多い実習を東大
和より願っています。

Failure is success if you can learn from it.（失敗か
ら深く学べれば、それは成功です。：英語の諺より）

中学生は退屈する暇がないほど面白い

——教育実習にいく皆さんへのメッセージ

東京都公立中学校教員 白石 典子

皆さん、こんにちは。もうすぐ教育実習が始まると思うんですけども、緊張している人……。不安がある人……。はい、安心しました。緊張も不安もしていないなんて人のほうが、逆に心配です。

(1) 誰もが感じる不安と緊張

現場でも、毎日緊張と不安の連続です。いま私は中学1年生を担当ですが、職員室の両隣に座る先生が20代の若者です。片や男性、片や女性で、二人とも教員歴3年目で、初めて担任をすることになりました。

その二人の緊張具合が半端ではないんですね。4月7日、入学式の前に、自分が持つことになったクラスの子どもの名簿を見ながら、何度も何度も読む練習をしているんですね。そして「ああ、もう駄目だ。もう駄目だ」って。前日の4月6日には二人とも緊張していて、「疲れるからもう早く帰りなよ。こんな日は早く帰ったほうがいいよ」って言っても、帰らないんですよ。

女の先生のほうは、とうとう緊張のあまり泣きだしちゃった。「あした、私もう駄目かもしれない」って。びっくりしました。

次の日、少し早めに行くと、もう二人は来ていて、体育館に入って、マイクの前で、呼名の練習をしているんです。ああ、こんなこともするんだ、と思いながら、二人に「もうちょっと間を取ったほうがいいよ」、「もう少し元気出して」など助言をしたんですが、「ああ、もう駄目だ、駄目だ」って言っていました。そんな二人の緊張を取り除いてくれたのは、誰だと思いませんか。

入ってきた生徒たちが、その先生たちの緊張と不安をあっという間に取り除いてくれたんです。子どものほうが緊張して、ぎくしゃくして入ってきます。上級生に連れられて自分たちの教室に入っていく。担任の先生として、その子どもたちを迎え入れなくてはならない。自分が緊張してる場合じゃなくなってしまい、もう何年も前からそこにいたかのような顔で、「はい、じゃあそこ座って」とか、「きょうの入学式はこうだからね」みたいに説明を始めた途端に、二人は落ち着き

を取り戻したんです。

いよいよ入学式が始まりました。女の先生は呼名もスムーズに終わり、落ち着いたものでした。男の先生も、とても落ち着いて始めたんですけど、名前を呼び間違えちゃったんですね。あんなに練習していたのに、「鈴木」を「鈴木」という程度の間違いですが、間違えたんです。

その名前を呼ばれた生徒が、あっ、違うって顔をしたけれども、でも仕方ないと思って「はい」って返事して立ったんです。その途端、その先生は、自分が間違えたことに気が付いて、言い直したんですが、そこから記憶がなくて、自分がその後どうやって呼名したか、全く覚えてない。

私ももうかなりの年数学校に勤めていますが、いまだに緊張します。初めての生徒と会うとき、それから初めての教材を扱うとき、この教材や方法でうまくいくなかって。マンネリ化と言われたくないのでいろいろ新しいことを試すんですが、なんともいえない緊張と不安に襲われます。

でも、その緊張と不安があるからこそ、人は努力するし、準備するし、成長できると思うので、きょう皆さんが実習前に緊張と不安を持っているのを知っていて、逆にすごく安心しました。

(2) 生徒に「なめられない」とは

さて、自己紹介が遅れましたが、私は白石典子といいます。国語科の教員です。もう中学生を相手にして三十数年です。

昨年度、ある大学の先生に、この4月から教壇に立つことになる大学院生の女の子に、白石先生の授業を見せてもらえないかと頼まれたんですね。それで、どうぞ見に来てくださいということで、秋から3月までに3回ぐらい大学院生の女の子が私の授業を見にきました。その学生が、私にこう聞いたんです。「白石先生は女性で小柄」。156cmです。「女性で小柄な先生は、生徒に舐められやすいと実習先の先生が言っていました。白石先生は、生徒に舐められないために、どんな工夫をされてますか」と。とても返事に困りました。

「舐められてはいけないとか、そんなことばかり考えていたら駄目だよ。表面だけ舐められないようにしていても、子どもはすぐ本質を見抜くから、そんなことより、若いときは舐められようがなんだろうが、どんどん中に入って行って、子どもたちと触れ合うことが大事だよ」と、答えにもならないような返事をしました。

でも、女性でないといけない指導もあるんです。数年前、若い体の大きな男の体育の先生のクラスで、ある男の子がガムを噛んでいたことが分かって、その男の先生が教室の隅に呼んで、「お前、ガム食ってたな」と言ったんです。そしたら、その子が「いや、食ってねえし。俺、食ってねえし」とか言って、「食べたんだろう」「いや、俺食ってねえし」の言い合いになっちゃった。男同士、引くに引けなくなっちゃったわけですよ。

そばでちらっと見て、これはもう埒が明かない、どうしようか、まずいなと思ったので、その男の子の手を引いて、廊下の片隅の人が見ていないところで、「うそついちゃったね。食べちゃったのに、食べなかったって言っちゃったね、どうする」って言ったら、「うん」「でも、謝らないとまずいよね。どうする。自分で言う」もう優しさ攻撃です。言っちゃったねー、って。

そしたら、「ああ、自分で言うよ。自分で正直に謝るから」って言ったんですね。こういう指導っていうのは、なかなか男性にはできない。女性のほうができるわけですね。よく女性の武器は涙だとか言われますが、女性の武器は優しさとしつこさだ、と先輩の先生に言われました。

一番良くないのは、授業の準備をきちんとしてなくて、生徒の質問にも答えられなくて、しどろもどろになって舐められることで、これはあってはならないことだと思うんですね。

こう言っている私も、かつてすごく舐めた態度とか生意気な態度を取られたことがたくさんあります。でも、そういうときも、絶対に自分一人で抱え込まず、周りの先生に、「きょう、あの子にこんなこと言われちゃった。もうひどい」とか、「こんな態度を取られちゃった」とか、すぐ言ってたんですね。そうすると、周りの先生が、「へえ、あいつがそんなこと言うんだ。白石先生には心を開いてるんだね」とか、「先生には本当の姿をあいつが見せてるんだよ」とか言って、励ましてくれたんです。

(3) 人間としての思いは変わらない

中学生のいまも変わらないと思う本質について、エピソードを一つお話しします。

いまから5年前、3月11日に東日本大震災がありましたね。あのとき、東京の学校も数日休校になったんです。先生はみんな出勤しましたが、学校はお休みになった。そして、学校が再開して、生徒がやってきた。そのときも、とてもお行儀のいい学年ではなかったんですけども、朝、教室に行ったら、生徒たちが真っ暗な、電気のついてない教室に座ってるんですよ。

あのころは、計画停電でよく停電になったんですが、計画停電の時間帯ではなく普通に電気がつくのに、子どもたちは電気を消して教室でみんな黙って座ってるんです。「どうしたの、暗いよ。電気つけるよ」って、私が電気をつけようとしたら、生徒たちが、「先生、電気つけないで」と言うんです。「え、なんで」「だって僕たちにできるのは、節電ぐらいしかないもん。ほかに何もできないから、せめて節電して協力したいんだ」と言うわけです。「ああ、そうっか。でも勉強できないし、感謝しながら、申しわけないと思いながら、電気つけようよ」と言って、電気をつけて授業をしました。が、なんて中学生って純粋なんだろう、優しいんだろうと思いました。

校長先生は、私も本当に尊敬している素晴らしい人ですけども、その時その校長先生の言った言葉も忘れられないんです。子どもたちは廊下の電気も消して回ったんですよ。無駄な電気は使わないようにしましょう、ということで。それで、その話を校長先生にしたら、「気持ちは分かるけれども、こんなときに、学校ぐらい明るくしようよ。学校ぐらい明るい場所じゃなくてどうするんだよ。電気はつけよう」っておっしゃった。

せめて電気を消して協力すると言う中学生もすてきですけども、どんな時でも中学校は明るい場所じゃなくちゃいけないと言われた校長先生も素晴らしいと思いました。

(4) 谷川さんの詩との出会いから

東日本大震災のとき、3月11日が終わって4月になったときに、私が教えていた、その電気消そうと言った子たちは中学3年生になりました。中学3年生の最初の国語の教科書の教材は、谷川俊太郎さんの『春に』という詩だったんですね。合唱曲にもなった「この気持ちはなんだろう」という。あの詩が載っていたんです。

私も大変好きな詩なんですけれども、とてもこの詩を授業で扱う気持ちになれなかったんですね。あれだけ多くの人の命が奪われて、「この気持ちはなんだろう」って子どもたちも思えないだろうし、私もそんな気持ちにはなれないなって思いました。そこで、皆さんも小学校で習ったと思うんですけど、『生きる』という、

同じ谷川さんの詩を使ってみようと思立ちました。

『生きる』を渡して、子どもたちに、「この詩を誰に読んであげたい。どんなふうに読んであげたい」と聞いたら、みんな「やっぱり、被災地で苦労してる人に、呼びかけるように読んであげたい」とか、いろいろ出てくるわけですね。

その後、じゃあ、みんなにとって生きるってなんだろうか、自分たちも「生きる」という詩を書いてみようか、「生きる」の続きをつくるような形で、自分たちバージョンの「生きる」という詩を学年の生徒全員でつくったんです。

結構いいのができて、満足してたんですが、2週間後ぐらいに、朝日新聞に、谷川俊太郎さんが、講演の中で、「あの震災以来、僕はどうにも詩が書けなくて困る。思いが言葉にならない。言葉の力がすごく無力に思えて、詩が書けないんだ」とおっしゃったという記事が載っていたんです。

谷川さんは日本を代表する詩人ですが、谷川先生がそんな思いになってるんだと思ったら、私も胸がいっぱいになって、生徒たちに「谷川先生、いまこんな気持ちなんだって。どうする」って言いました。子どもは素直ですからね、「いや、それは困る。谷川先生にはぜひこれからも詩を書いてもらいたいよ。先生、手紙書こう」ということになって、谷川俊太郎さんに、偉そうに天下の谷川先生を励ます手紙みたいなのを中三が書いたんです。

その手紙は、ちょっと笑えるくらい一生懸命書いて、「先生、頑張ってください」とか、「先生ならいい詩がもっと書けると思います」とか、逆にちょっと失礼かと思わせるような手紙だったんですが、なかなかいいものができたので、せっかく書いたんだから、やっぱり届けたいなと思って、谷川先生の記事が載っていた朝日新聞に電話をしました。

そしたらすごく嫌がられて、お客様相談室の苦情処理みたいな感じで、「えっ、送ってくるんですか。じゃあ失礼のないように中身を全部チェックしますので、絶対に生徒さんの手紙には封をしないで、中を開けて見られるようにして送ってください」と言われて、私もちょっとへこみました。

その後、2週間ぐらい過ぎて、朝日新聞から電話がかかってきました。子どもたちがつくった『生きる』という詩の新バージョンも同封して送ったんですけれども、その詩と谷川先生へのお手紙が素晴らしくて、谷川俊太郎さんもすごく喜んでくれるから、新聞で扱いたいので、今度先生の学校に授業の取材に行かせてくださいって電話でした。ほんとにびっくりしました。子どもたちに、「新聞記者さんがみんなの授業を見に来る。どうする」って言ったたら、みんな「わあ、そ

りゃ大変だ」って言うてたんですけど、子どもたちが一番心配したのは、私もすごく意外だったんですけど、「新聞だから、きっと先生、年齢載っちゃうよ（笑）。先生の年齢が全国にばれちゃうよ」って言われたんです。

私は、一応いまから5年前に自称25歳って言って、「先生は永遠の25歳だからね」みたいに言うてたんです。けれども、みんな本気で心配してて、「先生、さすがに永遠の25歳は新聞じゃ許されないよ」、「ああ、そうだ、どうしよう」って言ったたら、ある男の子が「はい、先生、うそつけばいいんだよ」って言うてたんですよ。

ちょうど2年生の3学期に「うそについて」って授業をやったんですね。『走れメロス』は読みましたよね。メロスは、うそはぜったいについてはいけない、自分の妹に、絶対に夫との間にどんなうそも存在させてはいけないって言うようなことを言うくせに、自分はうそをつくじゃないですか。妹が「お兄ちゃん、どこに行くの」って言ったたら、「いや、町でちょっと用事がある」と。ほんとに処刑されに王のもとに戻るのに、妹にうそをつくわけじゃないですか。

「うそはいけないものだって言うけれども、うそついてるよね。でもこのうそは許されるの」って言ったたら、みんな「あ、このうそは許されるよ」じゃあ、世の中にはいいうそと悪いうそがあるんだね、みたいな勉強をしてたんですね。

それを思い出したのか、「先生、うそつけばいいよ」と。「え、でも、そんなうそ許されるの」って言ったたら、「うーん、許されないかもしれないけど、まあいいじゃないか。うそつきな」「じゃあ何歳にする」って言ったたら、私の年齢を考えてくれて、「うーん、まあ45歳ってことにしよう」ってなって、「じゃあ、45歳でいこうか」なんていう下準備もしてたんですね。

そして、すごく美しい新聞記者さんがいらして、一緒に楽しく授業を終えました。その後、私がいちいち済ませて校長室に行ったら、新聞記者さんがすごく笑っていて、「中学生ってほんとに面白くて優しいですね」って言うんですね。何かと思ったら、授業が終わった後に、3人の男の子が、新聞記者さんを走って追いかけていったんですって。その子たちが頭を下げて、「お願いします。白石先生の年齢、新聞に載せないでください。かわいそうだから」って言うたんですって（笑）。それで、記者さんは結局私の年齢を聞かずに、もう年齢はいいです、って帰っていかれたんです。

当日の夕刊に載ったんですけど、記事を出す前に、校正部から、先生の年齢が書いてないので、と言われたらしいんですけど、まあいいです、無しで行きましょうってことになりました。新聞では年齢を載せ

なくていいのは女優だけって決まりがあるらしいんですけど、私、女優扱いってことで(笑)、載らずに済んだと。本当に中学生っておもしろいです。

だから、ほんと、退屈する暇がないです。とにかく中学生はおもしろいです。

(5) 10 数%の見えない生徒達の存在

「今どきの中学生の意識と課題」という題名でお話ししたいと思います。

昨年度私の勤務校で取ったアンケートですが、無記名アンケートです。結構子どもは正直にいろんなことを書いていました。

「私は学校の決まりを守って行動している」と答えた生徒は、95%です。次、2番、「先生に指導されたことは納得できる」——この答えは85%。高いですね。3番は「楽しみにしている行事がある」——はい、これが83%。4番目、「毎日の学校生活が楽しい」——はい、なんと87%です。「自分の通学している中学校が好きだ」——これはなんと驚くことに89%でした。

まあ、生徒たちが結構仲のいい学校に、いま私が勤務していることもあるかもしれないですけど、その前の学校も、こういう感じでした。意外ですか。

いまの子たちって、思春期、反抗期真っ盛りだと考えると、このアンケート結果と合わないような気がするかもしれません。けれども、私はこの結果からある問題を感じたんですね。たとえば、先生の指導に納得できる子が85%もいることは素晴らしいんですが、残りの15%は納得してないわけです。それから、自分の学校が好きでないのは11%。毎日の学校生活が楽しくない子は13%いる。行事は、運動が苦手な人なんかは結構辛いのか、17%が楽しみじゃないと言っている。

以前だったら、この十数パーセントの生徒たちは目に見えていたはずですが。今は、この十数パーセントの不満や疑問を持ってる子たちの姿が見えにくいんです。

昔は、心の状態が服装や態度に表れるって言ったんですよ。皆さんの学校にもい wasn't でしたか。ちょっと髪の毛を茶色く染めてみたり、ピアスしてみたり、スカートをうんと短くしてみたり、お化粧してみたり。いかにも私は不満があって反抗してるんですよ、みたいな感じの子がいて、外見に心の状態とか不満が表れていたんですね。でもいまの子は、なかなかそれが表れないんです。見ていても、普通に授業受けてるし、誰がその不満を持ってる子たちなのかっていうのが分からないんです。

以前は、学校が面白くない子は、乱暴なことをやってみたり、目立ってみたり、全身でそれを見せてきたので、こちらも一生懸命辛抱強く付き合ってたんですけど、

不良と言われる生徒ほど、教員といっぱい接することがあって、心に残ることも多かったんですが、いまは、心の中には不満を持ってるけども、それをどう外に出していいのかわからない、また、外に出すだけの活力もない。そういう子がいるのかもしれない。それで、もうどうしようもなくなって不登校という形で表れることもあるし、人とのつながりを絶って自分の世界に閉じこもってしまうこともある。

なので、ちょっとした変化でも見逃さないように、いろんな先生に、「きょう、ちょっとあいつおかしかったんですよ」とか、「きょう、私の授業ノートにこんなこと書いてあったんですよ」などとすぐに共有し合うようにしています。この10%の子たちが見えにくくなってきてるんですね。

(6) LINE グループの問題

もう一つ私が問題だと思うのが、子どもたちの住む世界が変わってきてることです。いまは、もうびっくりしますよ、LINEの普及の仕方には。

入学前から、もう何々中学校に入学する人たちのLINEグループができてるんですって。それで、入学と同時に、生徒会長とかが開いているLINEグループっていうのがあって、みんなもそこに入って共有する。また誰々さんだけは入れないLINEとか、クラスの子だけでつくるLINEとかね。そういうのをいっぱい持ってるんです。そこで、いろんなもめ事も起こる。

また、勉強にもそれがすごく大きな影響を与えています。数年前、すごく優秀な女の子が中学生主張大会で、「携帯は要らない」というのを書いて、東京都の代表に選ばれました。その子の主張は、携帯を持てると勉強時間もない。だから携帯を持つ手を鉛筆持つ手に変えよう、みたいなことを訴えたんですけども、その子のお母さんが私の所に来て、「先生、うちの子うそばかり。私に毎日携帯買って、携帯買ってってうるさいですよ。それがなにあんな偉そうな演説みたいに」って。

お母さんは怒ってるんですけど、でも、それがその子の本音なんですよ。みんなとつながるためには、携帯が欲しい。でも勉強するためには、ほんとに邪魔でしょうがない。いつ止めていいのかわからない。テスト勉強する暇もないぐらいのLINE。それで、返事しないと次の日何言われるのかわからない。そういう中で生きてる。

外の世界ともつながってしまいます。以前、友達の持っているいいスケボーとかを写真に撮って、それを自分の物のようにネット上にいくらで売りますって載せて、それに応えた大人がいて、大問題になったこと

がありました。思いがけないつながりを子どもたちが持ってしまったんです。

いま私がやっているのは、ネット社会よりも現実社会のほうがおもしろいと思わせることなんです。だから、ネットを使わなくても、人と面と向かってつながることの大切さを教えたいと思っています。

私は、授業に話し合いをよく取り入れるんですが、時間にも限りがあります。話し合いの時間が取れなくても、集めるプリントや作文、感想を必ず3人以上の人にを見せて、その子にサインをもらって、自分もその子の分を読んでサインして、お互いに見せあって、おしゃべりでもなんでもして、それから私に提出しなさいということ、必ずやっています。そういうつながりをつくってあげないとかなかなかつけない。あいつってこんなことを考えてたんだとか、やっぱり面と向かってしゃべるのって楽しいなという経験をたくさん持たせることが、大切になっています。

(7) 実習生に期待すること

教育実習生だからできることがあると私は思っています。私が皆さんにかなわないことは、何より若さですよ。子どもたちに近いじゃないですか。子どもたちの身近なお手本になれるんです。

だから、あっ、大人になるって、大学生になるって、こういうことなんだな。私も何年か経ったらあの先生みたいになれるのかな、というふうに思わせてもらいたいと思います。

今回この話をするにあたって、何を話していいかわく分からなかったんで、中2を担当している先生に、緊急アンケート「中学2年生40人に聞きました」みたいなので、いろいろ質問してみたんですね。

「教育実習生に期待することはなんですか」。第1位、明るさです。2位は、楽しさ。3位が一生懸命さと出ました。授業のうまさとかはあまりなくて、とにかく教育実習の先生には明るくてほしいし、楽しい存在であってほしいし、一生懸命やってもらいたいと中学生は思っています。

自由記述の感想も書いてもらったんですが、教育実習の先生が来たら、なんかクラスが明るくなって、それだけですごく新鮮でうれしかったって書いてる子もいました。一方で、教育実習の先生は緊張して、カチコチに固まって、いつも教室の片隅にじっと立っただけで、すごくつまらなかったとか、話しかけづらかったとか、ほとんど話をしない間に実習期間が終わって、つまらなかったと書いてる子も数人いました。そうならずにどんどん生徒の中に入り、大人の姿を見せてほしいと思います。

私もいまから三十数年前に教育実習に行きました。すごく厳しい先生で、打ち合わせに行くなり、「なんとかっていう本はもう読んだ」「読んでません」「読みなさい」「何々は読んだ」「読んでません」「読みなさい」「何をやりたいの」「小説をやりたいです」「どれ。はい、じゃあそれでやりましょう。3種類ぐらいは指導案の例を書いてらっしゃい」っていう感じで、すごく緊張して帰ってきて、家で、ああ怖いよ、怖いよって、子どもみたいに泣きました。

でも仕方ないなと思って、すぐ本屋さんに行ってその先生に言われた本を全部買ってきて、読んでみたらとってもいい本で、頑張ろうって気持ちになれたんです。

初めて教壇に立ったときは、手がぶるぶる震えて、プリントを配ろうと思っても手がうまく動かなかったですね。そのときのこともすごく鮮明に覚えています。その日から子どもたちは「先生」って呼んでくるんですよ。それはなんとも言えない緊張もあるんだけど、うれしいですよ。

あと、最初の授業で私が質問したら、かわいい女の子が「はい」って手を挙げて答えてくれたんですけど、とんちんかんな的外れな答えだったんです。で、私が、あっ違うなと思って、「そうじゃなくて、これは……」って言ったら、その子の目から涙がブワッと出てきたんですよ。それを見て、「なんとかちゃんは、こういうふう考えたからそういう答えを言ったのかもしれないけども、でもこれはこういうふう考えてみたらどうかな」って言いました。そしたら、やっとうなずいて涙がすーっと引いていったんです。子どもの心ってこんなに傷付きやすいんだって思いました。

あと、給食も行きますよね。給食のときに気持ち悪くて途中でどしちゃった子がいたんですね。どうしていいかわからなくて、そばにいる先生を呼んできて、連れてってもらって、その後教室の掃除をしながら、なんて自分は頼りないんだろうと思って、ちょっと涙が出てしまったりとか。

最後の学活のときに、全員に手紙を書いて持っていたら、子どもたち全員が私に手紙を書いてくれて、最後に校歌を歌ってくれて、先生頑張ってねって。

これはもう先生にならないわけにはいかないと思って、一生であんなに勉強したことはないというぐらい採用試験の勉強をしました。合格して、合格したことを実習校に伝えにいったら、職員室中の先生が喜んでくれて、教室に行ったら、子どもたちが同じように喜んでくれて、ああ、ほんとに教育実習ってなんて楽しいんだろうと。

厳しかったし辛かったし、途中で一度声も出なくなってしまうりましたが、すてきな体験ができました。ぜ

ひ皆さんにもそういう出会いをしてほしいと思います。

実習生の控室があると思いますが、絶対にそこに閉じこもらないでください。実際に先生になると、ほかの先生の授業を見る余裕なんてないですよ。教育実習のときに、たくさんいろんな先生のやり方を見ておく。教科とか、学年とか、クラスとか関係なく、ほかの先生のやり方に学ぶことはたくさんありますからね。

それだけじゃなくて、実は自分の授業ではこんなふうになってる子が、ほかの先生の授業では生き生きしてたりするんですよ。それがとってもショックなんです。えっ、あの子、私のときには寝てるのに、みたいな。それが逆に刺激になって、よし、あの子を寝かせないように頑張ってみようと思ったりとか。

最後に、あいさつを大切に。いままでで私が一番がっかりした実習生はあいさつのできない子だったんですよ。廊下ですれ違っても知らんぷりして行っちゃう。自分が担当している実習生ではなかったけれども、すごくがっかりしますよね。

学校は組織で動いているので、お世話になっていない先生なんて、一人もいないんですね。担当の先生は確かにすごく負担になりますよ。教育実習生を持ったからといって、特別な報酬も何もないのに。だから、仕事が倍ぐらいに増えて大変だからという感謝の気持ちも大事なんだけども、ほかの先生にも支えてもらっているっていうことを忘れずに。そのためにもあいさつを、子どもにも先生にもするようにしてほしいと思います。皆さんの教育実習がすてきな出会いになるように願っています。

最後に、もう 1 枚プリントをお配りしたんですが、皆さんは国語科を志望されているわけではないけれども、私は子どもに短歌をつくらせるのがすごく好きで、子どもたちの心をほぐすために、よく短歌をつくらせるんですね。「本音書いてもいいし、面白くするためにうそついてもいいよ」って言うと、「えっ、うそでもいいんだよね」なんて言いながら、結構本音を書いているんですよ。それで、「これ、いいね」って言ったら、「いや先生、うそだから」とか言いながら本音だったりするんです。

たとえば、「ライバルの 走り続ける背中見て これがいいのか ほんとに俺は」って書いた男の子は、いつもちょっとやさぐれている子でした。でも、こんな短歌をつくと、ああ、彼も悩んでるんだなって思ったり。ほんとに生意気な男の子で、いつもつまらないことばかり言って、人の揚げ足を取るような子なんですけど、「生意気な 中学 2 年の俺だって バニラアイスに 目輝かせる」なんてつくってくると、かわいいなって思うんですね。

それから、テストの最後にも、いまの気分を短歌に

詠みなさいなんて問題を出すと、子どもたちの頭は柔軟ですから、「憂鬱な テストの日には いつもよりクーラーの音 大きく聞こえる」とかね。石川啄木って書かなくちゃいけないところに、徳川家康って書いてきた子がいたんですけど、「歌人の名 思い出せずにあと 5 分 徳川家康 頭によぎる」とかね。「自信ない 問題だけが 2 点分 そんないじわる しないでください」とかね。

ちょっと生意気な、学年で一番悪ぶっていた男の子が、「先生が かわい子ぶって 話しだす 言ってることは 大体正論」って。これ私のことなんですけど(笑)。

こんなことを書かれてしまったり、中学生は非常に感性豊かで面白くて、困らせるんだけど、皆さんを退屈させないと思いますので、ぜひ有意義な教育実習の 3 週間を過ごしてもらいたいと思います。これで終わります。

学校経営・生徒指導が苦手な教育実習生の特徴

——「教育実習成績報告書」の量的・質的分析から——

法政大学キャリアデザイン学部教授 筒井 美紀

1. 本稿の目的

教育実習生は、そのパフォーマンスのどこを最も見られているのか。筒井(2011)で明らかにしたように、それは教材研究と教科指導の技術、つまり授業準備と授業力である。多くの教育実習生は、黒板を背にして立つことの難しさを、実習先で初めて痛感し、時間的・精神的に、それで一杯になる。しかしだからといって、他の側面が蔑ろにされてよいわけでは全くない。集団として/個人としての生徒に、実習生はどのように関わり、かつ指導や支援をしているのか、その努力や力量はいかなるものか——実習先の先生方はプロの目でそうした側面を見つめながら、口頭での説明や実習日誌への記入などによって適宜指導し、最終的には大学側に返送される「教育実習成績報告書」に評価を付け所見を書く。

本稿では、本学の「教育実習成績報告書」の量的・質的分析をもとに、教育実習生は「学校経営・生徒指導」に関して、どのような成績を付けられているのか、どのようなところを見られているのかを明らかにする。教育実習に行く予定の学生たちの多くは、「生徒に寄り添う」「生徒の目線に立つ」といった観念的なフレーズが大好きだ(筒井 2013)。しかし、いつ・どこで・どんな場面で・具体的に何をすることが、そうすることなのかと尋ねられると、答えに詰まってしまう。そこで本稿では「そんなところが見られているのか」というディテールを明らかにしていく。それを知れば、学校経営・生徒指導に関してなすべきことを具体的に理解できよう。

2. 生徒や先生と一緒に居ないシーンは少ない

教育実習期間はとにかく忙しい。寝るヒマも休むヒマも、ゆっくり休むヒマもない。そんな感想を、実習を終えた学生などから聞いているだろう。では、実習生は具体的にどのような一日を送っているのか。まずはこの点を確認しよう。

図表 1 に、中学校に教育実習に行った A さんの或る一日を示す。活動シーンは全部で 24 ある。出勤時から退勤時まで、つまり学校に居るあいだの活動シーンは 17 だ。ここで 1 つの作業を試みよう。◎=生徒

と一緒に居る、○=先生と一緒に居る、△=独りないし実習生と一緒に居る、として右端の列に、これらのマークを入れてみよう。複数になるシーンもある。◎○△は、それぞれ何個になるだろうか。

シーンの想像の仕方、◎○△の記入については若干違いが出てくる。筆者のカウントでは、◎○=生徒および先生と一緒に居る、は 6 個で 35.3%、◎=生徒と一緒に居る、は 3 個で 17.6%、○=先生と一緒に居る、も 3 個で 17.6%、△=独りないし実習生と一緒に居る、は 5 個で 29.4%、となる。つまり、生徒と一緒に居るシーンも、先生と一緒に居るシーンも、それぞれ過半数を超えている(35.3+17.6=52.9%)。実習生が独りになるのは、実習生控え室で授業準備をしており、かつ、他の実習生が居ない場合くらいである。すなわち、圧倒的大部分の時間、生徒・先生・他の実習生のまなざしを受けて過ごしていることがわかる。

3. 「教育実習成績報告書」にみる評価分布

それでは、「教育実習成績報告書」を見てみよう。法政大学におけるその個別評価項目は 8 つある。1. 生徒とのふれあい、2. 教職への関心、3. 自己表現力、4. 教材研究、5. 教科指導の技術、6. 学校経営・生徒指導、7. 事務能力、8. 勤務態度、である。それぞれ A, B, C の三段階で評価され、所見が書かれる。これらをふまえて総合評価が A, B, C, D の四段階でなされる(D は不合格)、総合所見が記される(筒井 2011)。

図表 2 に示すのは、筆者が担当する「教育実習事前指導」履修者 3 カ年度の教育実習成績である(表中の年度は事前指導の年度)。このグラフからわかることは 3 点ある。第 1 に、「勤務態度」「生徒とのふれあい」、続いて「教職への関心」は、A 評価の割合が 8 割および 7 割以上と高い。第 2 に、「自己表現力」「教材研究」「教科指導の技術」「事務能力」は、年度を追うごとに A 評価の割合が高まる基調にある。第 3 に、「学校経営・生徒指導」は、A 評価は 6 割、4 割、6 割と低めのみである。

第 2 点の成績向上は、事前指導履修者数と大いに関係がある。2013 年度 27 人、2014 年度 23 人、2015 年度 11 人。これらの数字は、履修や実習参加を途中でやめた者の数(順に 1 人、1 人、4 人)を引いた結

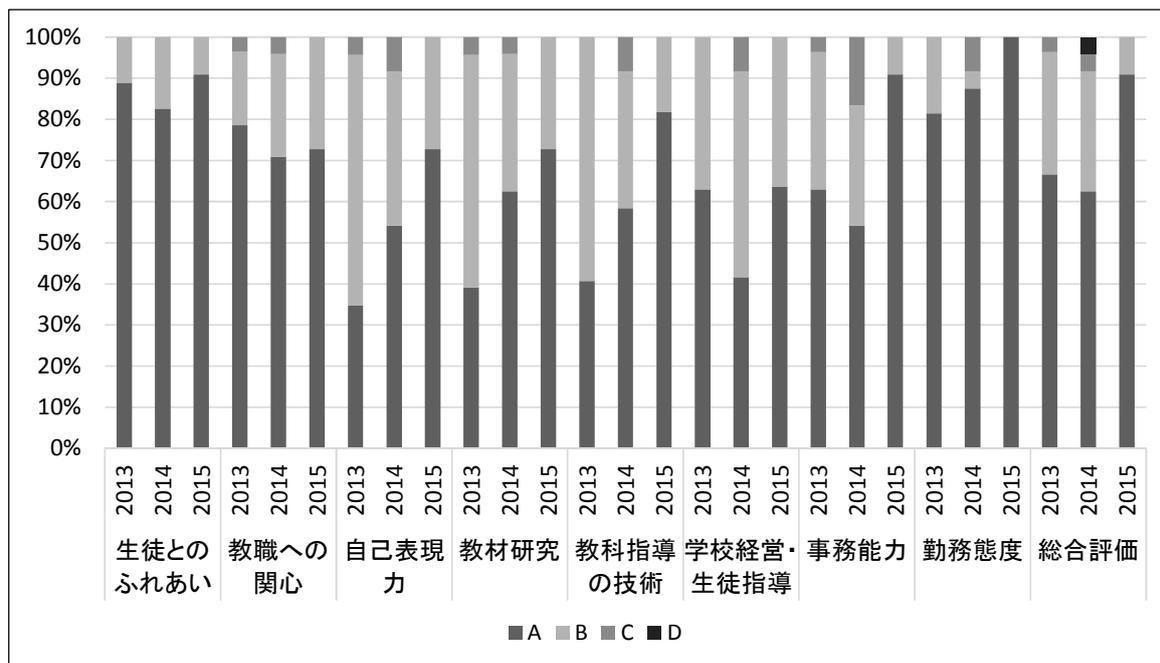
図表1 教育実習生Aさんの或る一日（中学校）

時刻	活動シーン	マーク
6:00	起床、朝食、支度	***
6:50	家を出る	
7:50	学校着、出勤簿に押印、実習生控室に鞆を置き、校門での登校指導へ	
8:20	教職員朝礼	
8:35	Z先生のもとでSHRの進行(1年2組)	
8:45	1時限目。同じ教科の実習生Bさんの授業参観	
9:20	2時限目。実習生控室に戻り、5時限目の授業準備	
10:15	3時限目。授業参観を受けたBさんにコメントする。自分の学習指導案についてBさんに意見を求める。	
11:10	4時限目。手の空いたZ先生から学習指導案について助言。修正点が多々指摘される。	
11:55	1年2組に行き、生徒たちと一緒に給食を食べる。急ぎ実習生控室に戻る。	
12:45	5時限目。1年3組で授業実施。Z先生とBさんが後ろで参観。	
13:30	6時限目。1年2組で学活。どうやって進路(高校)を選んだか、体験談を踏まえてアドバイス。感想を書いたノートを回収。	
14:15	生徒たちと教室の掃除。	
14:45	部活(陸上部)の指導。授業準備のため、途中で抜ける。	
16:00	Z先生から5時限目の授業と6時限目の学活について助言。	
16:30	今日の5時限目と同じ内容を明日行なう1年1組の授業準備。展開部分を大幅に減らしシンプルに。	
17:45	下校指導。校内をまわり、用事がなく残っている生徒に下校を促す。	
18:15	実習日誌に今日の記録・反省・気づきを記入。	
19:00	実習日誌を提出、出勤簿に記入し、退勤する。	
20:00	帰宅。食事、入浴、休息	***
22:00	明日の授業準備の続き。配布プリントの大幅改定。	
0:00	生徒たちから回収したノートを読み、返事を書き入れる。	
2:00	作業終了、忘れ物がないよう確認しながら鞆に入れる。	
2:30	就寝	

◎=生徒と一緒に居る、○=先生と一緒に居る、△=独りないし実習生と一緒に居る、として、右端の列に、これらのマークを入れてみよう（マークは複数になることもある）。

筆者作成。

図表2 筆者担当・事前指導クラス履修者の教育実習成績



筆者担当「教育実習事前指導」クラス（2013～2015年度）の「教育実習成績報告書」より作成。

図表3 「学校経営・生徒指導」に関する「教育実習成績報告書」掲載の所見

		所見内容	
		ポジティブ評価	ネガティブ評価
活動 シーン	学級	担任が不在のときも責任を持ってホームルームの運営ができた	HR活動への関わりは傍観者的であった
		学級での諸活動にも参加していた	SHRはやや事務的な連絡に終わってしまうときがあった
		LHRやSHRや清掃の時間に生徒への積極的対応が見られた	クラス全体のムードのコントロールについて、いっそうの工夫があると良い
		進路の指導にも自ら関わった	高一男子という年齢の問題もあるが、もう少し“入っていく”ことも必要
		SHRだけでなく昼食時にも生徒と関わり学級の実態を把握し、激励や助言を行っていた	個々の生徒の実態把握まではできなかったが努力はしていた
	給食指導などをしっかり行なうことができた		
	総合的な学習の時間	進路に不安を抱える生徒に対し、総合的な学習の時間において自分の経験を語ることで助言をした	
	休み時間	休み時間などを利用して生徒の相談に乗る積極性が目についた	放課後や休息时间を利用してもっと生徒と関わる場面が増えれば、さらに効果的な指導ができた
	放課後	放課後の生徒の様子をよく観察し適切な指導を行なった	
	部活動	サッカー部の練習に参加、試合当日にも応援に来ていた	
学校行事	登下校時	早朝からの登校指導にも参加した	
	文化祭では生徒との信頼関係を深めることができた	音楽会やその他の行事で、もっと積極的に生徒のなかに入っていくことが必要であった	
地域活動	体育祭では他学年の生徒にも積極的に声かけをした		
活動様態	地域活動	地域の清掃活動にも意欲的に生徒を指導した	
	生徒と一緒に活動するなかで、ときには厳しさを持って指導にあたることができた	生徒指導に務めていたが、キチンと取り組ませるとい点では課題が残った。	
	生徒に迎合することなく、授業やHRで指導できた	厳しい言葉をかけることもときには必要	
	実習一週目に生徒の名前を覚え、個性を把握して個に応じた指導をしていた	生徒の安全確保や生活指導に関する声かけの姿があまり見られなかった	
	短期間に顔と名前を一致させる努力を続け、HRと授業に活かしていた	生徒指導の努力は見られたが、やや消極的であった	
	できるだけ生徒とすごそうと努力し、生徒の良さを見つけ出そうとしていた	生徒指導場面においても生徒への声かけ、指導はなく、常に傍観していることが多かった	
	生徒をよく観察して、一人一人の特性をつかんでいた		
	生徒との繋がりを大切にしていた		
	多くの生徒と会話をしていた		
日々の生活ノートなどを丁寧に見て、コメントを返すことができた			

筆者担当「教育実習事前指導」クラス（2012～2015年度）の「教育実習成績報告書」より作成。

果である。やめた理由は、就職活動との両立が無理だと気づいた、なんとなく教員免許が欲しいだけだった、教職への適性も実力も欠けているとわかった、といったものだ。つまり、教職への適性や実力がある者がクラスに残り実習に行ったため——2014年度から2015

年度にかけて当初履修者がほぼ半減し自己選抜が強化されていることも前提だ——「自己表現力」「教材研究」「教科指導の技術」「事務能力」は、A評価の割合が大いに高まったのである。

しかしながら、「学校経営・生徒指導」については、

これと比例的な結果が生まれたわけではない。その理由は、わずか半期の事前指導クラスにおいては、授業準備と授業力を「最低限これだけは」というレベルに引き上げるだけで精一杯であり、そもそも大学の授業という場で学校経営・生徒指導のリハーサルや模擬練習を行なうのは難しいことがある。

ただし、実習先の先生方が、「学校経営・生徒指導」に関して実習生のどのようなところを見ているかを伝えることは可能である。そこで次節では、「教育実習成績報告書」の「学校経営・生徒指導」項目あるいは総合所見に書かれた所見を確認していこう。

4. 「学校経営・生徒指導」に関する所見

図表4は、2012～2015年度の筆者担当・事前指導履修生の教育実習成績報告書をもとに作成したものである。実習生がまなざしを受ける活動については、活動シーンと活動様態とに、所見についてはポジティブ評価とネガティブ評価とに、大別した。実習生は、あらゆる活動シーンにおいて、どのように生徒にはたらきかけているのか（活動様態）を、細かいところまで見られていることがわかる。

所見については、ネガティブ評価のほうからより多くを学ぶことができよう。最悪なのは傍観者の態度である。ただその場で眺めているだけで、関わろうとしない。ポジティブ評価の欄には、生徒をよく観察することの重要性を述べた所見があるけれども、観察はあくまでも手段であって、その目的は生徒により良く関わることである。「どうやって関われば良いんだろう？失敗したらどうしよう？」と恐れると、消極的になってしまう。先生方は、関わろうとする努力は認めてはくれるが、もっと積極的に、とコメントしている。

実習生が何を恐れているのかといえば、それは、厳しいことを言って生徒が傷ついたらどうしよう？ということであろう。だからこそネガティブ評価の欄には、「キッチンと取り組ませるという点では課題が残った」「厳しい言葉をかけることもときには必要」とあるのだし、反対にポジティブ評価の欄には、「ときには厳しさをもって指導にあたることもできた」「生徒に迎合することなく・・・指導できた」とあるのである。

思うに実習生は——というより、イマドキの学生は——厳しいことを言って生徒が傷つくことが怖いのではなく、そんなふうにして自分が嫌われることが怖い、つまり自分一番で自分が可愛いのだ。人と人のあいだにネガティブな感情が発生するのは（道徳的に）善くないことである、それが発生しないようにすべきである、という考え方が無意識のうちに作動しているのだろう。だが、それは誤りだ。ただでさえ蔓延する同年

代の「優しい関係」（土井 2008）を、教師が強化するようなことがあってはならない。

5. 結論

教育実習生は、圧倒的大部分の時間、生徒・先生・他の実習生のまなざしを受けて過ごしている。あらゆる活動シーンで、どのように生徒にはたらきかけているのかを、細かいところまで見られている。重要なのは、生徒に迎合することなく、ときには厳しさをもって指導にあたる積極性である。学校経営・生徒指導において忘れてはならないのは、人と人のあいだで不可避免的に発生するネガティブな感情から、何か意味あるものを紡いでいくべく、生徒とともに活動することである。このことを心に覚え、教育実習に臨んでほしい。

引用文献

- 土井隆義（2008）『友だち地獄』ちくま新書
筒井美紀（2011）「実習生はどう見られたか？——「教育実習成績報告書」の初歩的統計分析から——」『法政大学教職課程年報』VOL.8, pp.73-81.
筒井美紀（2013）「学習指導案作成：7つの勘違い——「教育実習事前指導」受講生への添削指導から——」『法政大学教職課程年報』VOL.10, pp.88-97.

アクティブ・ラーニングと受験学力

——大学生の学びの転換を考える——

法政大学キャリアデザイン学部教授 佐貫 浩

今、大学生の学びの質の転換が強調されている。そしてその中でアクティブ・ラーニングが推奨されている。確かに受験での知識の詰め込み型学習は、克服しなければならない。その意味では、表現し、討論し、能動的に活動する学習の形が必要であることは、言うまでもない。しかし、果たして、問題の根本がどこにあるのかは、押さえられているのだろうか。ただ形式的に、学びの形態を変えてみたところで、問題の根本の克服に繋がるとはいえない。子どもや若者が、真の深く能動的な学びと出会うには一体どういう条件が必要なのだろうか。そもそも、今日の学生の学びの問題点はどこにあるのだろうか。その原点に立ち返って、問題を検討してみよう。

一つだけ補足しておこう。法政大学では、毎年およそ400人弱が、教職免許の取得を目指して教職課程を受講する。これらの学生が、本来の主体的で能動的で、したがって意欲的な学びの体験を味わって学校現場へ教師として入り、子どもたちの生き生きした学習を生み出すために奮闘してくれることが、私たちの、特に教職課程の教員にとっての願いである。しかしそのためには、おそらく、多くの学生が味わってきた苦しく、長かった受験学習、受験学力獲得の努力を、どう批判的に総括し、それを越える本当に人間的な学習の体験、実感を身につけて子どもたちの前に立てるかどうかが、決定的に重要であると感じる。もし、何の反省もなく、苦しい受験学習に耐えて「栄冠」を勝ち取る喜びだけを、自分が責任を負う子どもたちに味あわせたいと考え、そういう意味での自分の経験した学習をモデルとして子どもたちを指導しようとするのであれば、ちょっと待ったといたいのである。そういう意味では、大学における教員養成の最も大きな課題は、受験学習の歪みや矛盾や問題を批判的に総括し、本来の人間的な学習とは何かを発見し直すこと、そしてそのためには、学生自身が、大学教育において、自らの学びにおいて、本当の学習のおもしろさを見出すという学びの体験を味わうこと——あえてそれを学びの体験の作り直しと呼んでおこう——にあると思うのである。教師を目指す学生の皆さんに、あなたは「学びの体験の作り直し」をしましたかと、問うてみたいのである。

大学教育において、アクティブ・ラーニングが推奨されていること自体に、一定の意味があることは否定

できない。しかし重要なことは、そういう学習の形態の転換もまた、今述べた、本格的な「学びの体験の作り直し」の一環として遂行されてこそ、意味あるものとなる。そのことを踏まえて、大学生の学びの転換を検討していこう。

(一)「受験学力」の歪みとは何か

「受験学力」とはどういう性格をもった学力なのか。最初に、受験学力を、政治学習とも関連させつつ、取り上げてみる。

なぜ政治学習と比較するのか。政治学習とは、現代の社会のありようを総括し、統合し、方向づける政治というものを主体的に捉え、その政治参加を可能にする認識や方法や姿勢を構築する学習のことを指す。それは単に国政に対する主体性にとどまらず、地方自治体の政治、自分が生きている様々な生活階層における自治と参加、共同の形成のための認識と方法を獲得する学習のことを指す。

人間は共同的存在である。それは人間の本質であるといつてよい。その共同をつくり出し、組み替え、自分の主体性を構築し、生きる多様な階層の時間と空間のすべてにおいて、他者と共に生きていく関係性を再構築し続けていく営みが生きるということの中核をなす。それは、主体性の構築と再構築の永遠の過程である。そして学びが主体的であるとは、そのような生きることと学ぶことが不可分に結びつけられていることを意味する。その意味では政治学習は、学びの主体性が最も明確に構造化されていなければならない学びなのである。そしてその文脈でいえば、わたしは「受験学力は、政治教育を失敗させる」ということができると考えている。

それは単に詰め込みだということに止まるものではない。アクティブ・ラーニングは、受験型詰め込み教育に対する批判の方法として了解されることが多いが、その土台にどれだけの本格的な「受験学力批判」が意識されているのかは、率直に言って、はなはだ心許ない。受験学力的な知には次のような性格がある。

(1) 与えられた問題を解くための知、自らの課題の発展を伴わない知

——競争世界への越境、青年期の喪失

政治学習はたんなる政治の仕組みについての知識の学習でなく、現実の中にどういう課題があるのかを発見する学びでなければならない。いや、あらゆる学びにおいて、学ぶ必要は、その学びのテーマの切実性、課題性として把握されなければならない。

それは受験の切実性とは異なるものである。受験知は、学習課題それ自体に対する内在的な要求の認識をもたない。受験学習では、課題は、テスト課題として外から与えられる。したがって、今、自分がその課題に向かわなければ、今生きて直面している疑問や困難を切り拓けない、自主的、主体的になれないという切実性において、学習課題が把握されていないのである。

そのような受験知の否定的性格は、次の二つの事情によって、さらに拡大される。

第一には、受験のための学習課題が、矢継ぎ早に提起されてくることである。特に幼い頃から、受験圧力にさらされるとき、やりたいことを断念し「苦役」としての学習に努力すれば、高い「評価」や「名誉」が獲得できて、自分の誇りを高めることができるという、一つの自己実現サイクルにとらえられる。そこでは、自分がひとりの人間として生きるための要求や感覚や興味や矛盾こそが、自分の学習を主体化する最も根源的な動因となるべきものであるという感覚、その回路から意欲を紡ぎ出していく筋道を断たれてしまう。すなわち生きるという土台と結合して要求や主体性を構築していく生活の方法を剥奪され、他者の眼差しがうみ出す評価によって作り出されるバーチャルなもう一つの架空の世界へ越境し、そこに出現する競争世界を生きることへと、自らの生のリアリティを置き換えているのである。

第二に、同じことの別の側面であるが、子どもは自分のやりたいこと、疑問、要求を発展させることとして学習をとらえる感覚を剥奪されていく。発達とは、このような主体性が発達し、世界との深い繋がりを太らせていくことである。そしてこの主体性を太らせることによって、子どもは生活の主体、社会の主体へと成長し、世界と自己との統合を成し遂げ、自分の存在の意味を世界との関連のなかに築いていくことができる。

しかし受験競争の「世界」に囲まれ、リアルな世界との繋がり、自己の生活のリアルな把握から閉ざされた意識空間に閉じ込められることで、世界の意味、自分が生きることの意味を、その囚われた空間の中で完結させる世界構図が生まれる。世界の中に生きていくにもかかわらず、その世界を認識する回路を閉ざされ、

他者と共に生きていく世界像を作り出せないままに、大学生になり、大人になっていくのである。それは一言で言えば、青年期を剥奪された青年期——世界と生き生きとかかわる新しい自分の再発見の時代としての青年期の剥奪——を生きさせられていることになる。

(2) 競争の磁場で学習意欲が喚起される知

——主体性を生み出す関心と意欲の体系の立ち上げを困難にするもの

受験に向かう学習意欲は、競争の磁場によって喚起されるものとなる。この磁場が消えると学習意欲もなくなる。ここでは学習は、自己自身に根ざす能動的探究の意欲とつながってはいない。いわば側の側からする目的を欠いた学習意欲である。

それは人間の意欲の構造に大きな歪みを作り出す。いわば意欲を他者が操作する仕組みが組み込まれる。それは評価の仕組みとして構造化される。主体性とは、自らの評価基準に基づいて、自己の行動の方向づけを行うことができることで維持し、発展させることが可能となる。ところが評価（規範）が他者によって占有され操作されることによって、その評価軸の変化にしたがって、自らをどう規律するかが変化していく。そういう状態では評価軸を操作するものが、評価にとられる人間の内的な目的や意欲を操作することができる。あるいはもしその評価軸が突然喪失されると、評価にあわせて維持してきた緊張、価値への接近という目標が消失する。その目的喪失、評価基準喪失は、学習そのものの意味の喪失として、学習意欲そのものを失わせる。受験競争からようやく解放された大学1年生が味わう学習に対する意欲と目的の喪失感、深い空白感、そのことに由来する。

そういう学習の体験は、時として、「競争があるから学習を頑張ってきた。だから競争は学習のために不可欠な環境である」と総括されたり、あるいは「学力競争に勝ち抜いてきたのだから、競争で頑張れる力があることが証明された」などと総括されもする。しかし最も本質的な問題は、自律的判断の内的規範を形成することに失敗しているということの意味する。だからそれは自立の学力の欠落として機能するのである。

いま政治教育・学習ということを考えてみよう。支配の政治は、民衆を操作しようとする。それに対して政治的主体性は、外から押し当てられる評価基準を拒否し、自己の要求や感覚をこそ土台にして、そこから主体的な評価軸を立ち上げ、現実政治を評価する眼差しを社会の側に向けることにある。とするならば、受験学力の意欲の構造は、主体的な政治学習の立ち上げを困難にする意欲と目的の構造を組み込んでいるといわねばならない。とするならば、政治学習はこれとは

異なった意欲と目的の創出の構造に支えられてこそ立ち上がる。いや単に政治学習に止まらず、およそ本来的な学習は、そのような意欲と目的の形成によってこそ初めて主体的なものとして展開されるものである。

それはどのようにして可能であるのか。それは結論的にいえば、自己自身を核として自己の主体性を確立する格闘において他はないだろう。もちろんそれはさまざまなレベルがあるだろう。時々の知的興味や関心のレベルから、最も深いところでは直接生きることに関わる苦闘とつながった目的や意味の探究などのさまざまなレベル、等々が存在するだろう。さらにまた、そういう意欲と目的を把握し高めていくことは、常に原初的な感情や生物学的な意欲に立ち戻るのではなく、人間においては「関心の体系」、「意欲の体系」、そして「価値の体系」として独自の構造が立ち上がり、それらの「体系」を核として学習の成果が統合されることでたえず発展していくものであろう。

とするならば、主体的な学びは、それぞれの発達段階によってそのレベルは異なるとしても、自己の関心と意欲と価値の体系の構築に、そのいずれの段階においても取り組むものでなければならぬだろう。早い時期から、競争の磁場に依拠した学習動機を肥大化させる学習システムは、このような学習を支える主体的な「体系」の立ち上げに大きな障害をもたらすものとして批判され、克服されるべきものである。

(3) 知に到達する判断力を欠いた「正解」記憶としての知

受験学力は唯一の「正解」に必ず到達する学習である。したがってまた「正解」を記憶するという対応もまた可能になる。そこに、それがなぜ「正解」なのかの判断基準を自らの側に構築していく学びと切り離される可能性がある。

受験知は唯一の「正解」が存在することを前提として、その「正解」を記憶するという性格を持つ。そういう性格は、日々のテスト対応の「正解」を記憶していく学習を繰り返す中で、受験生が獲得していくヒドゥン・カリキュラムがもたらす学習観によって強化される。「真理」はそれを解明し、解決し、探究していく方法と一体のものである。その方法、真理探求のプロセスによって真理は真理としての権威を獲得し、それに従うことを科学的であり、価値ある態度とする。しかし受験学力、特に「正解」の記憶、詰め込み型学習は、多くの場合、その方法部分の獲得がおろそかになり、獲得された知、解明された知を「正解」として記憶する形の学習になりがちである。そのため、知を発見し、それが正しいかどうかを判断する方法、判断主体としての力量の形成が、伴わないことが多い。多くの受験

生にとっては、自らが真理発見の主体と認識されるのではなく、他者によって既に発見されている「正解」を覚えることとして学習が遂行される。ましてやそれがなぜ正しいのかはわからないけれど、とにかく「正解」を覚えて受験を乗り切るというような対処方法では、そのような空白が一層拡大される。

そのことと深く関わるが、受験学力においては、学習空間が、教師の占有する「正解」が子どもたちに「伝達」されていく空間として組織されていることが多い。したがって、その空間自体が真理探求の独自の性質、不可欠の機能を持つものとして把握されてはいない。したがってまた、生徒がその空間で表現をする行為は、その「解答」は正しいか、正しくないかを教師の一方的な判定、評価にさらすためのものとなる。

しかし本当の真理探究の学習においては、自分の知と方法を行って真理探究を繰り返し、その過程で幾度も失敗を繰り返し、その中で、間違いがなぜ間違いなのかを知り、何が正しいのかを判断していく内的判断力を獲得していく。失敗と間違いを繰り返すことが奨励される学習空間が不可欠である。しかし受験学習は手取り早く「正解」を覚える空間に陥りやすい。教室空間がそういう間違いを繰り返してそれがなぜ間違いなのかをしっかりと理解し、正しさを吟味していくプロセスをもたない、あるいは抑圧するものとなっている。間違えるのは恥ずかしいという感情や、間違えると叱責されるというような雰囲気やそれに拍車をかける。そうすると問いと「正解」の間は、ただそれが正解として教えられたから正解であるということになり、正解であることの保障は他者に（教師に）依存するものとなる。

しかし正解であることの保障を自らの中にもつこと、すなわち正解であることを自ら証明できるためには、問いと「正解」の間を、ていねいに真理発見の方法で埋めていくことが必要になる。大田堯は、かつてそのことを「問いと答えの間」の問題として論じたことがある。その「間」の欠落が、受験学力の大きな欠陥となっているのである。

一つの検討課題を挙げておこう。受験学習において、その真理（正解）にたどり着く（発見する）ために使用される「方法」は、定まった手続きとして、すなわちアルゴリズム、いわば手続きとして、それを正確に使いこなすスキルの獲得として、学習され、獲得されることが多い。そしてその結果、「唯一の正解」を得る手続き（方法）が学び取られる。確かにそれは科学の方法の一つではあるが、未知の真理を明らかにする方法、自らの課題を解明していくための科学の方法としての意味においては、なかなか獲得されていない。そこでも「正解」は当然一つのものとして存在してい

て、その手続きを、正確に使えるように「学力」として獲得しているかどうかをテストで「調べる」られる、ということとして意識されている。いわばその「正解」の位置に「方法」が位置づけられ、その方法を「正しく」記憶していることが評価の対象となっているということなのである。「真理」を探究する「方法」の獲得も、その本来の意味において認識されるのではなく、テスト問題を解く方法としての「正解」を正しく記憶している（使いこなせる）こととしてしか把握されていないのである。それはそもそも自らの課題を解き、「真理」を発見していくという主体的探究の文脈、そういう意欲と目的を自覚した営みとしての緊張感を欠き、それができるようになることで自らの主体性が高まっていくという実感が伴っていないために起こる矛盾であろう。

（４）多様な価値の存在に対する対応力を持たない受験学力の構造

加えて、「唯一の正解」が存在しない問題についての学習は、「正解」を覚え、学ぶ学習からは排除されてしまう。

社会科学に関する学習においては、いま述べた「間」のプロセスは、自然科学的な手続き、あるいは数学的なアルゴリズムで埋めることはできない。例えば、「政治教育」において何が正義であり、望ましいかの判断には、みんなに共通する唯一の単純な「正解」はない。政策選択には価値選択が関わる。そういう価値選択に関わる判断は、自分の「思想」形成を土台としてこそ可能になるが、「正解」が存在するという前提の受験学習では「思想形成」はできない構造になっている。受験学習的な歪みをもった学習では、こういう領域の学習で、問いと答えの「間」を埋めることはできなくなるのである。そのため、逆に、社会科学学習は、歴史学習も含め、「正解」をただ覚え込むものとなる。そして「受験」では結構それで対応できることになる。だから価値判断主体を育てる教育は、受験学習の構造の中では失敗するのである。

この点についてはすこし補足しておく必要がある。社会的な問題については唯一の正解、誰が考えても唯一の正解に到達するという自然科学的な方法では、問題を解決することはできない。とするならば、価値の多様性を含んで、一人ひとりが主体的な価値判断を可能にする判断体系を自らの内に形成するほかない。そういう判断体系は、結局、思想という形をとる。思春期、青年期、中学生や高校生段階は、そういう思想形成に本格的に取り組みはじめる発達段階となる。ところが、受験学力においては、どうしても、唯一の正解がある世界の論理で学習が進められており、個人々の

主体性や感覚、立場の違いによって変わる見方、一人ひとりの存在の側から出される課題を学習の土台に据え、それ故に、個の尊厳に立脚して価値を立ち上げる学習領域、そしてそれを発展させる思想形成の教育が欠落してしまうという欠点、空白を不可避的に抱えることとなる。その結果、受験学力は、結局若者の青年期の格闘を意識化し、人類の認識や価値の歴史的到達点の豊かさを土台として意識的に生きる学習を組織することができないものとなっていく。その意味で受験学力は、青年期を支える構造を欠いたものになってしまうのである。

（５）知を吟味し形成し、表現し、公共的な知を構築していく空間の欠落

いま述べたことと深く関わるが、受験学力においては、学習の場が、教師の占有する「正解」を子どもたちに「伝達」していく空間として組織されているという性格が強い。したがって、その空間自体が真理探求の独自の性質、不可欠の機能を持つものとして把握されてはいない。

第一に先にも指摘したように、子どものその空間での表現は、その「解答」は正しいか、正しくないかを教師の一方的な判定と評価にさらすものとなる。本来は、たとえ正解が「一つ」の問題であったとしても、生徒が、「正解」を発見していくような学びのプロセスが展開していくものでなければならない。そのためには表現、討論、失敗が多様に展開されなければならない。表現とは、自己の思考によって正解を発見していく思考過程であり、そのプロセスの意識的な対象化であり、自分自身によって自己の思考を吟味する過程ともなる。だからその過程は、自由に表現されなければならない、表現の過程が間違いを含んでいるのは当然でもあり、間違いを対象化するという過程を自ら吟味することによってこそ、思考は深まり発展するのである。だから間違う自由が保障されなければ自分で思考することはできないのである。ところが、現実には、「正解」が求められ、間違うと恥ずかしいこととされ、子どもは次第に表現することを恐れ、その結果、自分で考えるプロセスを自ら閉じてしまう。その結果、学習とは「正解」を記憶することとしてしか捉えられなくなるのである。そしてその結果、受験学習空間では、能動的な試行錯誤が封じられてしまうことになる。その点から言えば、学習空間は、子ども自身の間違いが自由に展開し、議論され、その空間に個々の子どもが自分の表現をもって参加することができる公共的空間であってこそ、子どもの思考を支え促すことができるのである。

加えて、第二は、先に指摘した単一の正解の存在しない世界、各人の思想形成を介してそれぞれが価値の

選択を行っていく世界、その世界における思考と価値探究を支え、促す空間が、生み出されないことである。そういう課題を担うことができる公共的な表現空間には、科学的思考、根拠ある「証拠」にもとづく議論、普遍的な価値についての合意の積み上げ、等々の議論を進める規範が不可欠となる。さらには、個の尊厳の保障が不可欠である。その保障なくしては表現の自由は成立しない。そういう空間において初めて、尊厳を持った自己の感覚や判断にもとづいてそれぞれが自分の考えを語り、多様性にもとづいた思想を形成し、規範に則した応答責任を背負うコミュニケーションが成立する。繰り返すことになるが、そういう個の尊厳の感覚において把握された自己の感覚や認識や判断が主体性の土台となり、学習の自律性を生み出すのである。そしてそこで、真理と価値探究のための共同に主体的に参加することができるようになる。そして他者へ働きかける力を持った思考、思想の形成、価値判断体系を構築することができ、自己の固有性とその尊厳の感覚を高めていくのである。

普通の受験知は、正解であることは実際問題としては教師や試験官が判定する。しかし政治的な知は、「正解」という形においてではなく、公共的論争空間の議論の中で説得性を持つことで社会的に承認されたものという形で蓄積されていく。そういう考えは、多様性を持ち、論争的でもあり、判定者はその公共的論争空間そのものとなる。その空間に参加し、応答責任を背負い、論争できることで、「知」として承認されるものとなる。そのためには、表現力、表現の自由、討論力等が求められ、また自らの主張に対する自己吟味力——自己の思考・判断を科学的に自己吟味する力量——が不可欠となる。

付け加えれば、そのような空間では教師の考えもまた相対化され、教師は「正解」の審判者の位置から、共同的探求者、優れた指導力を持つ子どもと対等の多様な考えをもつ共同的探求者へとその位置を変えるのである。したがって社会科領域などの学習は、ましてや政治学習においては、このような公共的学習空間が教室に作り出されることが不可欠となる。受験学力は、そういう学習空間を欠いているのである。

補足するならば、教室空間、学びの空間におけるこのような二つの機能を持つ表現へのシュリンクは、共同性の病理の展開によって、一層深刻なものへと展開している。いじめを含んで他者に同調しなければ生きていけないという恐れの中で、自己表現ではなく、その集団の中で自己の居場所を確保するための戦略ゲームとして、表現が展開されている。それはその空間が期待する内容をいち早く読み取ってそれにあったキャラをつくり、それを演じる表現を求める。それは本質

的に同調ゲームであり、真理探求やあるべき価値をめぐる批判的思考の中から新しい合意をつくり出していく真理探求過程、そこへ参加していくための自己の参加の過程、自己表現とは正反対のものとなる。真実や自己の思いの表現は、その空間を支配する「権力」に背き、抵抗するものと読み取られるとき、いじめなどの暴力がその表現に向けられさえする。そしてそういう力学は、まさに子ども世界のマイクロポリティックスとして、広範に展開している。人間的正義に向かうベクトルを持った真理探求の学習空間の切りひらきは、いま、いじめをはじめとする学校や子どもの生活空間の暴力的な支配権力との勇氣ある対決を不可欠にしているのである。

(二)「受験学力」の転換のための要件 ——本格的なアクティブ・ラーニングに 求められるもの

これらの点を踏まえると、受験学力の一方向的な詰め込み、伝達型授業を克服するという課題の大切さは、明確となる。しかしその時、ただ討論形式を取り入れれば良いとか、発表形式を増やせば良いとか、と言うことだけではなしに、より根本的な「転換」これらの否定的な要素を全てひっくり返す(転換する)学習の組み替え、学習空間の性格全体の構造的転換——を必要とすることとなる。

それらを再度本格的に展開する紙数はないので、テーゼ的に視点を出しておこう。

第一に、子どもが成長していく過程で、学習意欲を、子どもの興味、関心と結びつける回路を通して立ち上げ、太らせていくことを中心とすべきである。競争によって学習に取り組ませるといふ追い込み方をできるだけ避ける必要がある。学びがアクティブであるということは、自分の中に学習に向かう動因と意欲が形成されていることを不可欠とする。そして学びの創造性や応用性——従って獲得した学力の応用性や創造性もまた——は、学習者の中に主体的で個性的な課題が立ち上がり、それを解いたり解決したりするために学習が行われる中で、高まっていくのである。

第二に、学習を、どの段階においても、課題の解決、作品の創造、自己の見解の形成、表現、参加のレベルにまで展開させ、完結させていくことである。テストに解答ができるということで学習を完結させると、その学力の能動性は、出題された試験への応答可能というレベルに閉じ込められる。そのような学びは、テストの点数が高くなることを学力の「価値」とする学習となる。すなわちそれは競争によって引き起こされる学習となり、学習意欲は競争によって引きだされる受

動的なものとなる。真にアクティブな学習は、そのような競争によって引きだされるものではなく、自分の課題を解決するというサイクルを学習がもつことによって発動するものである。そして、自らの課題や目的が発達するとき、学習はその発達した課題や目標に回答することができるまさにアクティブで、ディープなものへと深化するのである。

第三に、その学習の多様な段階において、表現を組み込んだ学習が不可欠となる。それは、①自分の考えを自由に表現し、そのことで自己の思考自体を吟味するため、②思考の過程を表現に対象化し、間違いを含んだ試行錯誤を自由に展開するため、③自分の考えと他者の考えを交わせ、議論し、集団的な協力、共同によって思考を深めるため、④最終的には学習を作品や意見、真理の発見などとして、自己の目的の解決へと結合させ完結させるため、⑤そして自分を主張し、関係の中に参加し、豊かな共同を作り出すために。

第四に、したがって、学習空間に表現の自由を保障し、同時にその空間が公共的な真理探究空間となるように組織することである。そこでは、その空間自身が、何が正しいか、何が望ましいかを議論し、合意を形成していく規範を組み込んだものとなる必要がある。したがってそこでは各自が科学の規範やまた応答責任を負った思想を表現し、議論し、社会的合意や了解を形成していく場となることが求められる。

そのような学習空間は、子どもたちが、科学的な真理と人間的な正義にしたがって、自由に表現し、人間の尊厳を実現していく空間となる。そこにおいて、学習と生きることが結びつけられる。いじめの空間は、このような学習空間の形成によって、組み替えられ、克服されて行くであろう。

いささか抽象的な展開に終わることになった。この論理を具体的な学習のイメージに結びつける検討は今後の課題としたい。

「教育実習（事前指導）」の授業デザイン：研究的覚書

高野 良一

教職課程委員会幹事

教職課程センター・副センター長

キャリアデザイン学部教授

1. 主題・素材・アプローチ

小論は、大学授業で初心者向けの**授業研究（レッススタディ）**を試みてきた教師の覚書（メモランダム）である。初心者というより、その候補の見習い向けに開講された授業を、授業者が自己点検したメモ書きである。複数の教員で担当する「教育実習（事前指導）」という科目には、**2.**で紹介するように、シラバスのガイドラインも存在する。このガイドラインをグレードアップさせる契機にしたいという目的もある。

さて、教育工学者の姫野完治は、「時代や地域によって異なり、佐藤（2008）が指摘するように、日本の学校でおこなわれてきた授業研究を一言で定義づけることは困難である」と述べる（姫野 189、なお、数字は引用頁を示す。以下同じ）。引用の中の佐藤（2008）とは、佐藤学の「日本の授業研究の歴史的重層性について」という短い論考を指す。佐藤はそこで、日本における明治期以降の授業研究を簡単にスケッチし、例えば、大正期の新教育運動の中で、今日ごく普通に使われる「**教育実践**」や「**実践記録**」という言葉も生まれたと指摘していた（佐藤②44）。

加えて佐藤は、欧米のレッススタディも「ステグララーが概括したように単純な様式」ではなく、まして「日本の授業研究は多元的であり重層的であり多様である」（佐藤 44）と注意を促す。ステグララーはレッススタディを欧米で広めた研究者であり、彼が日本における「**kounaikenshu**（校内研修）」で最も共通する構成要素の一つを **Lesson Study**（授業研究）と概括し、8段階に定式（様式）化した。それ故、姫野もこう言う。「世界中に **Lesson Study** として広まっている日本の授業研究モデルは、実際に日本の学校で行われているものと比べて、狭い範囲に捉えられている傾向がある」（姫野 189）。

ところで、授業研究（レッススタディ）や「校内研究（研修）」そのものが、本稿の主題ではない。ひとまず授業研究が、日本を起源とし、歴史的重層性を持ち多様であることを確認すれば済む。この多様性を姫野は「俯瞰図」として示す。その図では、カリキュラ

ム／**授業デザイン**、教育方法／**授業技術**、授業認知／**対話・談話**、学校組織／教師文化など、八つが授業研究の対象領域と示される。しかも、「昨今盛んに行われている **Lesson Study**」では、教育方法や授業認知、学校組織の他、教師の学習／力量形成、研修制度／プログラムが、研究の焦点なのだ整理されている（姫野 192,193）。

この稿で素材と取り上げる見習学生向け授業研究では、教育方法／授業技術、授業認知／対話・談話だけでなく、カリキュラム／授業デザインの領域における基礎・基本も、「研究」（研究というよりトレーニング）する。教科教育法や「教科に関する科目」ではカリキュラム（教授・学習内容）が主に取り上げられ、それらを引き継ぐ筆者の授業では、授業技術や対話・談話（**授業コミュニケーション**）に力点を置き、カリキュラム（コンテンツ）を「**見える化**」する方法（メソッド）をトレーニング（「研究」）する。ただし、「たかが」半期の入門的な授業であり、三つの領域すら網羅することなど無理な話である。だが、受講生たちがメソッドをリアルに経験（見て試す）し、教育実習に意欲が出たと感想を漏らすので、「されど」授業という意義もあろう。

最後に、教育技術や授業コミュニケーション、カリキュラム（授業内容・構成）を要素とする授業（デザイン）「研究」を自己点検するために、筆者が参照した研究アプローチ（発想や枠組み）を紹介する。「学習・教授のデザイン理論には、大きく分けて『**インストラクショナルデザイン**』と『**学習環境のデザイン**』という2つの潮流が存在」（松田・松下 522）するとされる。前者は教授（者）の視点に立つ教育工学系のアプローチであり、後者は学習（者）視点の学習科学アプローチである。今日の教育工学研究では、二つの方法論は、教授と学習が相互作用なので、差異や対立点もあるが共通点や補完性も持ちつつある。

教育工学者の鈴木克明は、**インストラクショナルデザイン（ID）**の定評ある『**授業設計マニュアル**』（2011年）において、2000年代初めにアメリカから翻訳という形をとって **ID**（授業設計）の考え方が入ってきたと

いう。鈴木は ID の目的が「よりよい授業」にすることで、それは「授業の目標にクラスみんなが到達し（効果）、なるべく短時間でそれを成し遂げ（効率）、そして『もっと学びたい』という気持ちで授業を終わる（魅力）こと」（鈴木 15）と定義する。

そして、教師が「**授業デザイナー**」になるために、分析—設計—開発—実施—評価のサイクル（ADDIE モデル、鈴木 15）に習熟することを推奨する。このサイクル・モデルを踏まえて、学習目標の設計、教材研究、学習指導案の書き方、学習評価法、教師の立ち振る舞い、グループでの話し合いやワークショップ、ICT 活用など、初心者や見習学生にとっても魅力的なテーマが解説される。

ただし、冒頭で言及した姫野や佐藤が注意を求めたように、ID が魅力的だが効率的、効果的な授業設計とコミュニケーションの技法に形式化（形骸化）する危険もある。その危険を自覚し避けたいので、**学習環境デザイン**のアプローチにも筆者は学ぶ（高野論文を参照）。『『未来の学び』をデザインする』（2005 年）の著者たちは、「なぜ『デザイン』なのか」と問いを立てる。この問いの中で、ID にも引き継がれる発想と教育学や教育実践論に根強い考え方の双方を批判しながら、こう主張している。

「デザインは人が媒介する活動」なので、「構造化された知識や目標が明確に決まったことを教える」「工学的な設計方法」、「誰がやっても同じようにできる解の算出をめざす工学とは異質な要因を持っている」。他方で、「複雑で創発的な学びについては長い間、職人的、芸術的なもの（中略）、一種の達人として扱われてきた」が、デザインは「芸術ほど属人的でもなく、一定の方法論は共有できる活動でもある」（美馬・山内 192,193）。

この「なぜ」に続けて、美馬たちは「学習環境をデザインするのは誰か」と「どうやって『デザイン』するか」を述べる。誰がデザイナーかは、教師はもちろん、学習者やそのグループの成長に関わる人みんなが、それと見なされる（同 194）。その上で、「どうやって」というプロセスが「空間」、「活動」、「共同体」の 3 要素に分類される。「三要素の中で、学習に直結する核になる概念」（同 195）とされる「活動」について紹介したい。

「活動」には、①「活動の目標が明快であること」、言い換えれば学習の意味が理解できること、②「活動そのものにおもしろさがあること」、即ち新しい知識を生み出し問題解決していく面白さがあること、③「学習を生み出す最大の要素」である「**葛藤**の要素が含まれていること」という、三つの下位要素があるとされる。ここで葛藤とは、他者と自分の意見が異なり「その矛盾を解決して新しいアイデアを生み出す」とか、

「仮説をやってみるとうまくいかず、『困った状態をなんとかしたい』という状況」を指す。

目標の明快さや学習活動のおもしろさは、インストラクショナルデザイン（ID）でも効果や魅力のポイントとして重視される。ID と学習環境デザインには、着眼点や構成要素に共通点が確かにある。また、「失敗」を仕組むことで学習効果をあげる ID も実践され、葛藤生成に注目する点も似たところである。筆者は、この両者のアプローチを複眼的に捉えて、「事前指導」や「教職実践演習」の中に取り入れる試行錯誤をしてきた。この稿は、筆者の「事前指導」授業におけるその試行錯誤を紹介する中間レポートである。

2. 科目のガイドラインと筆者の授業構成

筆者が試してきた授業実践に入る前に、これを枠づける教育実習科目の制度的編成やガイドラインに言及しておきたい。全国的な教員養成制度の改訂を受けて、2010 年度入学生から現行の科目編成を法政大学では実施した。本稿が素材とする「教育実習（事前指導）」科目は、彼らが 3 年生になった 2012 年秋学期から開講された。これにより、3 年生秋に事前指導を受け、4 年生新学期に実施される外部講師と新任教員となった卒業生による教職特別ガイダンスを経て、初夏に教育実習を行い、4 年生秋に事後指導として「教職実践演習」を履修するシステムが構築された。

教職履修の全体に「教育実習（事前指導）」を位置づけると、1 年生から開始された「教職に関する科目」（例、教職入門、教育の制度・経営）と、自学科の専門科目である「教科に関する科目」との合流点の一つとなる。しかも、次年度の教育実習を控えて、授業のデザイナーとしてだけでなく、模擬授業ではあるが**アクター**（パフォーマー）として見習修業する機会になる（教育工学・教育方法学者である吉崎静夫『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』、以下吉崎①）。すでに触れたが、もう一つの合流点である「教科教育法」が授業内容（コンテンツ）面に力点を置くのに対して、アクターとしてのメソッドや授業技術の習得も本科目では求められる。

さて、「教育実習（事前指導）」では担当教員向けにガイドラインを、シラバス執筆依頼の時に送付する。教職課程委員会幹事が「本学の方針」を知らせる形をとり、その職責にある筆者は、「2017 年教育実習（事前指導）のシラバスについて」を改めて読み直した。ガイドラインの発信者が、自らの担当授業を自己点検することも必要であろうと、小論を書く動機も生じた。同文書には、「授業テーマ」が、端的に「授業づくり」と記され、「学習指導案や授業に関わる基礎的な理論や

知識、および授業実践に不可欠なスキルを取り上げると、より具体的に書かれている。

同時に参考として、15 回分の授業計画も例示されている。教育実習自体のガイダンスを踏まえ、DVD を利用した「授業の実際と授業指導案の展開」と受講生の模擬授業の二つが、授業構成の柱となる。その二つの間に、4 年生の「教育実習報告会」や担当教員の「模範授業の実施」も位置付く。なお、模擬授業は実演するだけでなく、「討論・批評」も学習活動として当然入る。筆者に「模範授業」ができるかとガイドラインを添削しながら自問したが、これまでの記述は残した(考えてみれば、担当教員は授業プランを立て、教授スキルを使って実演し、受講生はこれからも学んでいる)。

次に、これに準拠した筆者の授業プランを紹介する。授業研究(レッスンスタディ)は、1. で触れた ADDIE もそうだが、「授業設計 (plan)、授業実施 (Do)、授業評価 (Check)、授業改善 (Action) という一連のサイクルで行われる」(吉崎②5)。この PDCA を、「教育実習生や初任教師の場合には、指導教員 (メンター) の指導・助言のもとで行う。また、吉崎は、教育実習生を含む教師は「他の人の実践」と「自分の実践」の両方から学んでいるとし、前者を「**観察学習**」、後者を「**直接学習**」と名付けた(同 5)。先のシラバス・ガイドラインの二本柱も、この二種類の学習形態に対応する。

筆者は自らの授業の「観察学習」を、「プロ教師に学ぶ」シリーズ、観察者が生徒役と批評者になる「グループ模擬授業」シリーズと呼んでいる。まず、熟達者としてのプロ教師というモデルに学び、4 年生との合同授業 (2 回) で「身近なモデル」にも学び、最後に受講生の模擬授業に学ぶという、三つのステップが設定される。なかでも、DVD を利用したプロ教師授業の観察学習を 6 回設定して重視する。その際、初歩的な授業分析を行うわけで、まず (メモをとりながら) 授業を視聴し、筆者が授業「研究」のポイントを、授業場面を再生しながら解説するスタイルをとっている。

このプロ教師シリーズを重視する目的は、受講生にも言っているが、“型無し”では授業は成り立たないので、参照に値する (必ずしもベストを意味しない) 型 (モデル) を学ぶためだ。また、モデル学習は“**型どおり**”から「自分ごと化」して“**型くずし**”誘うための手段である。型どおりといえ、効率的・効果的暗記の受験用授業という、多く受講生が持つ社会科授業のイメージを崩す方が先決である。だから、シリーズで扱う受験用でない多様な授業を真似てみようと思わせるのがねらいだ。「直接学習」である模擬授業や実習中の授業において、プロ教師授業をそっくり真似るといふ訳にはいかない。自分の授業デザインに真似た部

分を取り込むわけで、これもごく初歩の型くずしといえなくはない。

「事前指導」科目を始めて 5 年、取り上げるプロ教師授業はほぼ毎年変わらない。いずれも近年の授業実践ではなく、いわば“**伝説の教師**”の授業だ。たまたま今年度「教職実践演習」の 4 年生が、課題レポートでその一人を取り上げた。その学生が『伝説の教師 漆間浩一「明日の教室」発!』(2015 年)を挙げていたので知ったが、今の教師たちにもモデルと見なされているらしい。同時に、社会科以外や小学校教師の授業もわざと組み入れる。教育実習時の心得で、他教科授業の観察学習も大切だというのが、確かに学べることは多い。また、小学生向け授業の方が、よりシンプルでストレートに見習学生にわかりやすく、授業デザインや授業技術が実演されている。以下、授業の登場順に列挙しておく。

- ①八嶋真理子「燃えるってどんなこと」(小学 6 年理科) 2003 年 7 月 11 日、NHK「わくわく授業」
- ②漆間浩一「発電所はどこにあるか」(中学 1 年社会) 1988 年 12 月 19 日、教育科学研究会授業づくり部会編
- ③熊田亘「外為法から世界経済・国際政治を見る」(高校 1 年現代社会) 1989 年 2 月 4 日、同上部会編
- ④大津和子「一本のバナナから」(高校「現代社会」『教育』37-4、1987 年(ただし、誌上で再現された記録のみ、なぜ DVD ではない教材を使うかは 4. で述べる。)
- ⑤渋谷昌道「式の立て方」『シリーズ授業③』(小学校 4 年算数) 岩波書店、1992 年

3. 授業技術と授業構想のループ

ところで、「教育工学的アプローチによる授業研究の特徴は、(中略) 授業を多様な構成要素からなる一つのシステムと見なして、PDCA のサイクルを通して授業改善を行うことにある」と、吉崎静夫はいう (吉崎②9)。他方、学習科学の学習環境デザインでも、「複雑で創発的な学び」のデザインを、「目的、対象、要因、そこへ至るまでのプロセスを意識した活動」(美馬・山内 192,193)と見なす。つまり、**授業デザイン**とは、多様な要素を複雑なプロセスとして意図的に設計する行為といえる。

こんな多様で複雑な性格をもつ授業を、設計し実施・省察する実践知の基礎・基本とは何か、どのように育成するのか、これは悩ましい課題である。また、受験用授業に慣れ親しむ学生が多いとはいえ、例年 25 名前前後が受講するわけで、学生の興味関心も知識やス

キルもかなりの幅がある。それもあって筆者は数例に限定し深掘りするより、多様なモデルを選択肢として学生に提示している。その際、意識して重複もいとわず基礎・基本と見なす授業の構成要素を提示する。なお、映像で受講生を引きつけるのは案外容易いが、学び甲斐があったかは些か心許ないのが授業の現状である。

さて、授業者である筆者は、順次性(シークエンス)に配慮して、モデル授業を配列してきた。率直に言えば、その配列、さらに授業事例の選択が妥当かも、試行錯誤のレベルだ。教育工学者の吉崎も、授業デザインに関わって順次性について、こう語る。「規範的設計モデルでは、目標の明確化→学習活動の組織化→評価方法の決定——のように授業目標から授業設計を始めることを勧めているが、多くの教師は現実にはそのようにはしていない。むしろ、教師はまず教材を考えることから授業設計をスタートさせることが多いようだ。「筆者は、教師がどこから授業設計を開始してもよいと考えている。それは、まさに『デザイナーとしての教師の意思決定』の問題だからである」(吉崎① 58, 59)。

以上のことを念頭に置きつつ、筆者は例年、八嶋先生の授業を最初に取り上げる。「燃えるってどんなこと」と、「問い」を主題にする仮説実験授業である。筆者に興味深いのは、学習者の問いに転化するために、仮説を絵に描かせて「見える化」するメソッドである。ビデオに登場する生命科学者の中村桂子も、「先生はよく考えなさい」とはいうが「考えるやり方を示さない」とコメントしていた。ここでは、マクロな授業構想とミクロな授業技術が見事にループ(接合)されている。

もちろん、見習学生に**ミクロ・マクロ・ループ**といわれる高度な手法を習得したらと手本を示すわけではない。問いの形で授業の目的や主題を設定したらと、まず提案したいのだ。八嶋授業は、問い(仮説)を起点に、グループで実験(事実)を重ね、結果をクラス全体で話し合い、自分なりの結論(の絵)を描く展開になる。この展開のなかで、仮説段階で火の中心を真っ赤に描いた生徒が、中心より周辺が高熱である発見をするなど、学習者にとって「意味」や「おもしろさ」、さらに「葛藤」も生成する。1. で紹介した学習環境デザインの「活動」の3下位要素を、八嶋授業は見事に体現している。

実は、筆者が設定した授業主題は、「どんな教師をめざすのか」である。いきなり学習環境デザインの下位要素まで理解し習得することを求めるわけではない。授業者自身がおもしろく、学習者とともに驚き楽しむ授業をつくるために、その準備をする八嶋先生の姿勢や「**心の習慣**」(センス)を学んでほしい。つまり、授業技術や授業構成の前提となる授業の要素もつかん

でほしいという意図がある。

続いて漆間授業を教材に、2時限(2回視聴)の授業をする。社会科実習生にとって、中学校社会科に即して、より親近感を持ってミクロ・マクロ・ループを学ぶ機会となる。1時限目の講義主題は「授業の構成とコミュニケーション」である。漆間授業は、「発電所の立地」を考える地理授業であるが、授業目的に直結しない「電気を使ってできる物」を話し合う導入が、50分授業の半分を占める。そこでは、発電所の立地を生徒に興味あるテーマにすべく、自主製作教材(モノ)と多様な**コミュニケーション技法**が駆使される。

まず、自宅・自室の電気用品などの「絵」をOHPにしたモノで電気の存在を意識させ、次に「電気がどんな所でつくられているか」と発問し、教師も交えて生徒相互の議論を巻き起こす。この過程で生徒間に「葛藤」を生み出し、意見や議論を深めさせる教室談話の技法が繰り出される。生徒を促すナメ関係の発問、共感的に接するヨコ関係の会話、幼稚園児に「変身」して、応答を活性化させ深めようとするシタ関係の発問と、多彩である。教師がアクターとしてパフォーマンスする姿を、どぎつく演じた授業である。

これを視聴した受講生のコメントでは、今なお横行する「教師が壇の上からただただ知識を伝える」やり方を批判するだけでなく、コミュニケーション関係を「使い分け、切り替える上手い教師」を思い出し、多様な談話技法を駆使する大切さを自覚する指摘もでる。高校生には「変身」は使えないと笑いながら、発問や議論の質を高め活性化する談話技法を工夫するのはおもしろいという学生もいる。

また、授業技術では、漆間の**板書技術**にも学生たちは反応する。黒板を3分割とか、議論をアンケート形式で整理する際に、生徒の発言を尊重するとか、まねができる技法が後のグループ模擬授業で使われることもある。同時に、板書形式の指示や、ノートテーキングを確認する机間巡視・指導などの技法も、筆者が学生に注意を促すと、後の模擬授業で学生が試すことが多い。これに関わり、教育心理学者や現職教師は、発問、板書、ノートテーキングをはじめ、視線や姿勢とジェスチャーの重要性を指摘している(河野義章編著『授業研究法入門』2009年)。漆間の教授行動には、それらの授業技法が満載されている。

ただし、見習学生に一授業で多くの談話と教授の技法をくみ取らせるのは無理である。また、技法倒れになっても本末転倒である。何のための技法かを考えさせることとセットだ。河野編著では、板書の「効用」を、「学習の流れを振り返る」「話し合いを視覚化できる」「思考の関連付けができる」と提起される(河野143)。「視覚化と関連付け」は八嶋授業の絵図化(「見

える化)に通じ、流れの振り返りも含めて、これらは学びのポートフォリオ作成に他ならない。板書案の事前作成など実習生に指示するが、板書が生徒用プリントと並ぶ学びの**ポートフォリオ**の意義をもつとは、案外指摘されないようだ。

すでに漆間授業を教材にした2時限目の紹介に入っている。講義タイトルは「授業の基本スキル—構成・発問・板書」である。副題に示した3点を、最低限の授業技術(スキル)として習得させたい。これを引き継ぎ、熊田の高校現代社会授業に移る。タイトルは「授業のモノと構成・板書」である。熊田授業は、モノという教材、授業構成(企画)、それらを整理した板書、この3要素の関連(接合)をシンプルに「見える化」する。

当然、**モノ**という教材の重要性を自覚することも講義の主題となる。ビデオ視聴のあと、社会科教員の著書から、モノの重要性や意義を確認させる。白川隆信は「なぜ生徒が夢中になるのか」と問いかけ、「五感のすべてを使う」「モノに依拠しながら自らの思考を働かせる」、「モノの持つ生の迫力」と意義づける(白川7, 8)。これは八嶋の理科実験の意義に重なり、少し飛躍すれば認知心理学者の佐伯胖が提唱した「**YOU的道具**」論(佐伯②参照)に通じる。なお佐伯は、教師が**YOU**的他者として学習者と客観世界を媒介する「二人称研究」も提案するが、モノは教師の不可欠なパートナーであろう。

その後、熊田の授業展開に話題を戻す。モノの提示を起点に、アンケート方式で生徒間の議論を組織するメソッドに注目させる。授業では、モノ→アンケートが5サイクルも繰返されて単調かもしれない。だが、漆間も授業で取り入れたアンケート形式の議論技法は、学生に真似できる技法で使い勝手もある。なお、筆者は、教材としてのモノやアーティファクト(道具・人工物)には、比喩的に「**軽いモノ**」と「**重いモノ**」と二種類あると注釈している。前者は、漆間の自室OHPのように冒頭などで興味を喚起する目的で使うモノだ。白川や熊田が授業の展開や「山」で活用するモノが、後者ということになる。

4. 授業展開の基本要素

すでに授業の展開に関する授業「研究」にも話題が移っている。展開・構成を主題とした残る二つのプロ教師授業について勘所を紹介する。最初は、大津和子の「一本のバナナ」という「現代社会」科の授業である。「授業のモノからタイプへ」が講義のタイトルだ。見習学生と共に考えたい構成要素は、復習を兼ねたモノの重要性や使い方、それに新しく**授業構想のタイプ**

(「授業構想のモデル」と**単元(unit)**)の二つである。

誌上で再現された大津授業の授業展開はシンプルである。バナナという身近なモノ(実物)を「軽く」提示し、教師が消費者である生徒に、その流通と生産に関する“生の迫力”をもつ「重い」情報を提起した後、生徒の自由な話し合いが行われ、結論を出さず終了する。南北問題を理解するねらいはあるが、それを生徒に押しつけない。授業研究者だった藤岡信勝は、この大津実践を「**触発志向**」タイプの授業構想と捉えていた(藤岡58)。

授業構想のタイプとは何か。藤岡は次のように書く。「教師は、授業を構想するにあたって、授業とはそもそも何がおこなわれる場であると見なしているのだろうか。そのような、教師の授業についての基本的な観念のあり方に、三つのタイプを区別しよう。それらを『**伝達**』、『**触発**』、『**追究**』と名付けたい(藤岡52)。「**基本構想**」、「**授業観の類型**」と言い換えながら、授業の事実というよりモデル(理念型)であると説明する。

さて、「伝達志向」モデルとは、問題提起者が教師であり「学習結果のチェック」を「する」構想と定義される。他方「触発志向」モデルでは、教師が問題提起するが、結果はチェックしない。「追究志向」は子どもが問題提起者となり、結果のチェックもしない。三つは、提起者と結果の二点からこう識別されていた(藤岡57)。

熊田授業や漆間授業は、触発も大きな要素で追究の場面さえあるが、基本は伝達志向といえる。また、触発と追究を基本とする八嶋授業でも、絵を描いて終わりではなく燃焼の化学式も確認される。そして、触発モデルの大津実践でも、単元の最後には南北問題の理解がチェックされる。このように、現実の授業では伝達・触発・追究の要素が混合している。だが藤岡は、授業の基本構想では3タイプ(モデル)に区別することを提案する。

というのも、基本構想に基づき**授業の展開や構成**も決まるからだ。ところで、展開や構成というメゾレベルの授業要素は、モノや教材、談話技法というミクロな要素の組み合わせで成り立つ。だから、基本構想(授業のタイプ)—展開や構成—モノや談話という連関として、ミクロ・マクロ・ループは存在することになる。つまり、メゾの展開や構成は、ミクロとマクロを接合する重要な媒介なのである。

こんな授業展開と授業構想の連関を、授業タイプの選択という具体的な形で自覚させたい。ここに、誌上素材でしかないが、大津実践と藤岡提起を取り上げる理由がある。と同時に、学生の模擬授業や学習指導案でも再現されるが、アクティブ・ラーニングや探究授

業と銘打って、雑談もどきの討論授業や生徒の浅く気ままな調べ学習が横行し、他方、相も変わらず受験用暗記授業も続くことに、疑問や批判を学生に持たせるねらいもある。

もう一つの授業の展開や構成と関わり考えたい構成要素が、単元である。見習学生も学習指導案に単元目標や授業計画を記載するが、ほとんどが形式的で形骸化したものだ。大津授業の「一本のパナナから・・・」は、15時間もの「授業シリーズ」(大津①43)であり、リアルで詳細に生産・流通・消費の事実や問題の提起をし、話し合いが組織される。しかもこのシリーズは、「君は知っているか」という“問い”で表現された「大項目」(大単元)のなかの1単元として位置づけられる(大津②82)。

単元でも一つの授業と同様に“問い”を、別にタイトルに掲げなくてもよいが、主題にしたらと学生に提案してみる。それより重要なのは、二番目の漆間授業では、なぜ授業主題と関係が薄い異常に長い導入で始まるのか、を思い出させることだ。単元の初回授業ではいきなり主題や内容に入るより、動機付けをたっぷりの方が授業を活性化し、理解も深まることもある。これも例に挙げながら、単元全体の中に1時限の展開も位置づける大切さを説明し、単元というまとまりの意味を考えさせたいのである。

最後に扱う渋谷の算数授業は、1時限の授業展開そのものを「研究」する教材である。渋谷授業は、漆間や八嶋、大津の賑やかな授業に比べて、「ゆっくりとした悠然とした」(佐伯②221)“静かな授業”と形容できる。だが、展開の“しかけ”は周到に準備され、授業の「山」を迎える。つまり、「(授業の)意図は、『400+180×3』という式の通りに電卓を操作して『一七四〇円』という誤答を出させ、その誤答の原因を探して『先に計算するまとまり』に気づかせ、(中略)計算の熟達者への成長させる(佐藤①17)のである。

「誤答」とは、1. で触れたインストラクショナルデザインの“失敗”に相当し、これを契機に学びを深化させる。しかも、渋谷は子ども全員に誤答も含め複数の解を公表させ、学習環境デザインで重視する“葛藤”を子ども内部に生成させる。算数にも「現実生活のリアリティー」を持ち込むだけでなく、電卓信仰も含めて「手続き的思考」を克服する“しかけ”を仕組むわけだ。教育心理学者の鹿毛雅治も「子どもの学びを成立させるための手立て」(鹿毛152)として“しかけ”に注目し、教師とは「子どもたちの学びを促していくために積極的に『しかけていく存在』だ」(同153)と語る。

また鹿毛は、教師が「授業づくりの中で多様な『しかけ』を作り出している。例えば、『プリント』を作成

して、それに基づいて授業を展開することは一般的であろう」(同152)とも述べる。確かに生徒用プリントは、学習者から授業展開を理解する教材(モノ)であり、また学びの履歴(ポートフォリオ)にもなる。筆者は見習学生に、学習指導案や自主作成のモノと共に、生徒用プリントの作成を「3種の神器」と名付けて、模擬授業や個人レポートで提出を義務づける。だが、そのほとんどが最初は、自らの授業体験に基づいた受験暗記用の事項穴埋めプリントでしかない。これを問いや話し合い、葛藤が少しでも生成しうる教材に近づくように指導してきた。

もう一つ、渋谷授業を使って、初心者には難しいと断りながら、**ハプニング**(出来事)という授業要素を取り上げる。よく準備され、うまく“しかけ”を設定された渋谷授業でも、生徒の予想しない応答から、表面上は何事もないように見えながら、教師が心中「かなり迷った」が、「子どもの表現を大切に」板書するハプニングが起こる(渋谷121)。「見積もり」という数学表現ではなく、「だいたい」という日常語を板書した場面である。

佐藤学は、子どもや学習者は「三つの数学」を授業に持ち込むという。「受験数学」、「推理と論証としての数学」、そして「日常生活の数学」である(佐藤①18)。筆者は、順に手続(技術)知、理論知、生活知と、知力・学力に置き換えて受講者に話す。渋谷は算数であっても理論知を教えたいのだが、子どもとの接点を重視して生活知の表現を採用したのである。筆者は、この渋谷の教授行動を、佐伯胖の教師=YOU的他者論を用いて解説する。THEY的世界(客観・三人称世界)に学習者を導きたいが、子どもとの接面を臨機応変に、アドリブ的に尊重するハプニング的な展開も必要なのだ。

2. でも紹介してきた吉崎静夫は、「授業案は教師の行動を固定してしまう**シナリオ**ではないのです。あくまでも、子どもの反応に柔軟に、そして臨機応変に対応するための基本路線を示すものととらえるべき」だと主張する(吉崎②21,22)。授業デザインや「基本構想」のシナリオは不可欠だが、リアルで複雑な授業は、「実践の中の省察」(「行為の中の省察」、シャイン参照)を踏まえて「リ・デザインする過程(デザインし直す過程)」(吉崎②3)を伴っている。2回視聴させた漆間授業にも、生徒の応答からハプニングが起こり、漆間は残り時間を気にしながら授業をリ・デザインする場面がある。具体的には、長野県を地図で探すという学習行動を、地図リテラシーの観点から尊重する場面のことである。

「実践についての省察」もままならない初心者や見習に、こんなことまで解説して習得を求めるのは酷か

もしれない。だが、これも教育実習の醍醐味であり、実は失敗した授業の中にこそハプニングが満載されている。筆者は実習を体験した「教育実践演習」の4年生を前に、再び渋谷や漆間の授業を取り上げ、気づきを促してきた。なるほどと自らの体験を踏まえてうなづく実習体験学生も、例年何人かいる。

まとめに代えて

以上で、ひとまず小論を閉じたい。筆者の授業デザインや授業実施を省察したエッセー（自省録）のレベルである。受講生である見習い学生がどんな学びの履歴を経て成長しているかの記録はほとんど掲載しなかった。これは、授業中の談話やコメントペーパー、グループ模擬授業、さらには修了レポートを吟味しながら報告すべき事柄である。4. の最後に触れたように、たかが半期の事前指導で効率的・効果的に見習い学生が成長するというより、教育実習と、これを経た4年秋学期の「教職実践演習」における事後指導を通じて、学生の成長を見てみる必要がある。この稿に続く小論において、この点を深めていきたい。

むしろ、本稿の冒頭でも触れたが、執筆する契機となった「教育実習（事前指導）」のシラバス改訂の一つの素材として、この稿が役立てばと願っている。もっと率直に言えば、他の授業担当者に自らのシラバスと授業実施について、理論的・研究的な裏付けも示しながら執筆してほしい訳である。その動機付けや契機となるために、まずはガイドラインの発信者が情報を開示したのである。また、他大学、特に教職教育の目的大学には、「授業ライブラリー」（河野 18）も整備されてきている。授業記録（DVD や学習指導案）という教材の整備や選定についても、併せて情報共有していくことも必要だろう。

（引用文献）

- * 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』岩波書店、1996年
- * 大津和子①『社会科＝一本のバナナから』国土社、1987年
- * 大津和子②『『現代社会』の授業づくり』『教育』37-4、1987年
- * 河野義章編著『授業研究法入門』図書文化、2009年
- * 佐伯胖①「討論を終えて」『シリーズ授業 3』岩波書店、1992年
- * 佐伯胖②『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、1995年
- * 佐藤学①『授業研究入門』（稲垣忠彦との共著）岩波

書店、1996年

- * 佐藤学②「日本の授業研究の歴史的重層性について」秋田喜代美ほか『授業の研究 教師の学習』明石書店、2008年
- * 鹿毛雅治「第9章 授業づくりにおける『しかけ』」秋田喜代美ほか『授業の研究 教師の学習』明石書店、2008年
- * シャイン、ドナルド、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版、2001年
- * 鈴木克明「第2章 インストラクショナルデザインとは何か」『授業設計マニュアル』北大路書房、2011年
- * 渋谷昌道「電卓を使った『式のたて方』の授業」『シリーズ授業 3』岩波書店、1992年
- * 白川隆信『歴史モノ教材で授業を変える』地歴社、1993年
- * 高野良一「義務教育機会確保法『市民立法』の『可能性の中心』」『日本教育政策学会年報 2016』八月書館、2016年
- * 姫野完治「Lesson Study と教育工学の接点」『Lesson Study (レッスンスターディ)』（教育工学選書 II 第11巻）ミネルヴァ書房、2017年
- * 藤岡信勝「授業構想の三つのモデル」『教育』37-4、1987年
- * 松田岳士・松下佳代「活動理論に基づく教育実践のデザイン」『日本教育工学会論文誌』37-4、2014年
- * 美馬のゆり・山内祐平『「未来の学び」をデザインする』東京大学出版会、2005年
- * 吉崎静夫①『デザイナーとしての教師、アクターとしての教師』金子書房、1997年
- * 吉崎静夫②『授業研究と教育工学』（教育工学選書 6）ミネルヴァ書房、2012年

#なお、読者の参考に、キーワードをゴシック体で示しておいた。