

「教育実習」の教育学的考察事始

—コンピテンシーベースの抱える危うさと課題—

地歴公民科（校長） 西牟田哲哉

教育学・教育方法学の基礎基本的な 4 つの分析枠組みを使い、新学習指導要領時代の新しい教育実習のあり方を考察した。「4 つの分析枠組み」とは以下である。

①「教育内容」レベル → その 1 時間で何をこそ教えようとしているか？

②「教材」レベル → ①をわかりやすく伝えるための題材・具体例・エピソード・例題等

③「教授行為」レベル → 「発問」「問い」「ヒント」「選択肢」「資料提示」「パワーポイント」「説明の言葉」など、教師の教育方法の実際

④「学習者」レベル → 子ども（児童・生徒）が頭の中で実際に学んでいる内実の認知構造
近年の教育論議で「コンピテンシーベース」と称して、①の「内容（コンテンツ）」を著しく軽視し、逆に初心者にも④の「学び」研究を切望する傾向を、無理があるのではと危惧し、特に「教育実習」では新時代であっても①②③の基礎基本をおろそかにしてはならないことを強く主張した。そのうえで、これからの新しい教育実習のあり方を提案したものである。

<キーワード>教育実習 コンピテンシー 授業研究 学習者 認知構造 教育方法学 資質・能力
観察 コンテンツ

1. はじめに—老教師と教育大 4 年生の会話から

あと半年で教育大を卒業する学生に、筆者担当の大学での講義で自作資料を配った。地歴科教育法の授業でのことである。表題を「中学生や高校生に「産業革命」をどう教えるか？」とした。新科目「歴史総合」の授業を首尾よく展開する上で、喫緊の基礎的な課題と考え設定した。ところが、これに対し冒頭からある学生が言った。「なぜ、教えなければいけないのか？」「これからは、どう学ばせるか、ではないのか？」と。真面目かつ真顔である。さて、読者諸氏ならこんな時どう反応するだろうか。

私なら逆に彼にこう問う。「あなたは、教師として、何も教えないで、子どもたちに何かを学ばせることができるのですか？」と。続けて「その「学ばせる」中味は、何なのですか？」と質問したくなる。更には「中味＝「何か」が不明確なまま、「どう学ばせるか？」がわかるのですか？」と。

こうしたやり取りが最近増えてきた。伝統的老教師としては、とても違和感がある。あらかじめ、あえて挑発的に言えば、「内容論」及び「授業論」の欠落した「資質・能力」論に傾倒する教育大生が増えているのではないか。そう感じる。率直に言っておこう。コンテンツのないコンピテンシーベースは、極めて危うい、と。少なくとも「教育実習」では、気を付けたい。きちんと実習で体験に基づいた理解をすることなく、このまま若者達が大量に現場に入れば、かつて繰り返されたごとく、宙に浮いた議論で、教員相互の世代間が分断されてしまう。きっとまた教育界は混乱するだろう。

この「混乱」を先読みし、教職を目指す真面目な若者達が賢く教育界の変化の波を見抜き、「不易」と「流行」の峻別ができるよう、この小論を書くことにした。この小論は、論文ではなく、筆者の経験に基づく研究ノートである。筆者が今取り組んでいる教育大学や附属学校での「教員養成」の仕事、特に「教

育実習」に焦点を当てて、主に冒頭の問題を多方面から具体的に取り上げ、論じていく。まず次の2章では、なぜ私が「危うい」と心配するのか、その理由を筆者のこれまでの教育学の研究経歴から説明してみる。

2. 教育学における「授業研究」の4つのレベル

読者諸氏は、「教育学」という学問があるのをご存じであろうか？筆者はいわゆる伝統的な教育学を、これまたいわゆる“最高学府”で専攻し、一応「教育学学士」「教育学修士」を取得している。「修士論文」口述試験による激しい競争も勝ち抜き、博士課程にも1年在籍した。こんな笑止な過去の経歴をなぜわざわざ言及するかと言えば、以下が理由である。どうも最近の世の教育学では、筆者があえて選ばなかった「教育社会学」からの引用が目立ち、他の分野の伝統的研究が顧みられていないような気がするからである。これから「世代間」の断絶を越えるための“格闘”を、あえて若い読者諸氏に申し込む。

さて、私の修了した「教育学」（教育方法学と称するのが普通）では、授業研究を次の4つのレベルに分けて考察するのが基本であった。すなわち、①「教育内容」レベル②「教材」レベル③「教授行為」レベル④「学習者」レベルの4つである。①の「教育内容」レベルとは、その授業で教師が何を教えるようとしているか、についての研究レベルである。②の「教材」とは、①を子どもに伝えるための具体例である。①はできるだけ絞り込んで少数が望ましい。逆に②は、①に的確に呼応して、多い方が望ましい。③は、②の教材を用いながら、実際に教師がなす「発問」「指示」「選択肢」「ヒント」「板書事項」「パワーポイント」「資料」「説明の言葉」などの教育方法の実際、及びその研究を指す。④は、学習者の頭の中を中心に、実際に行っている学びの認知構造の研究である。

「教育内容」の研究はしっかりできているが、「教材」が十分でない授業とは、どんなものか。経験的には、研究熱心な大学院生の授業によく見られる。「内容」はあるものの具体例が少なく、やや一方的で初学者にはわかりにくい授業となる。次に、②の「教材」までは頑張って開発したが、③の「教授行為」レベルで失敗している授業もある。教員5年目研修などでよく見られる。せっかく気合いを入れて良い「教材」を選んできたが、子どもの発言がうまく引き出せず、結果的に沈黙が続いてしまうのだ。惜しまれる。③の「教授行為」の一つである「発問」「問い」の研究が足りなかったからかもしれない。一方、本小論の主題である教育実習生の初めての授業はどうか。たいてい①がまだ不十分なまま授業日を迎える。②を用意する時間はなく、慌てて用意した③の「板書とその説明」に頼るしかない。さすがに③の「教授行為」がなければ、形式上も授業は成り立たない。だから、慌てて用意はする。不十分な「教育内容」の羅列。板書やプリント、パワーポイントの（ ）を一問一答で埋めていくだけの平板な授業となる。④について言えば、上記のいずれの授業でも、子ども達が活発に思考したり、討論したり、といった active な雰囲気はなかなか生まれないであろう。このように、授業という複雑な現象を、最低でも①～④の4つのレベルに分け、分析し考察するのが、伝統的な教育学（教育方法学の分野）の基本的常識である。

さて、ここで冒頭の件（くだん）の学生さんとのやり取りを思い出されたい。違和感や混乱の原因は、どこにあるのか。4つの分析枠組みを用いれば、割と簡単に説明できる。「「産業革命」をどう教えるか？」この言説は、③の「教授行為」レベルを中心に、授業という営みを捉えた問いかけ（テーマ化）である。「教員養成」を目的とした講義ゆえ、伝統的老教師（私のこと）は、教師の側に視点を当てて、自作資料に表題を付けた。それに対して「子どもが、実際はどう学んでいるか？」という言説を対置させるのであれば、それは意味がある。もちろん④の「学習者」のレベルである。同じ授業を、学習者の

側の視点で観察する立場である。「授業」という同じ現象を、コインの裏表の関係で見直すという比喻を使うことができよう。ただし、次元 (dimension) が異なり、教師サイドでは見えなかった「学びの真実」が見えてくるものである。④は研究枠組みとして、後から加わった。④のレベルが加わったのは、学習者の認知のあり方を、教師の営みとは区別して、注目しようとする教育学研究上の見識からであった。教育学会でこの指摘がされたのは、かれこれ40年近く前のことである。当時大学院修士に入っただけの私は、伝統的な教育学の師匠から、「君はこれ(④)をやりなさい」と強く指導されたものである。くどいようだが、教師の意図と子どもの学びは常に異なり、かならずズレが生じる。この区別・峻別は極めて大切である。

ところが、くだん(件)の真面目な学生さんの言説は、そうではない。似てはいるが、微妙に異なる。「子どもにどう学ばせるか?」であった。つまりこれは、④の「学習者」に着目しているかと思わせかけて、実は③の「教師」の「教授行為」のレベルにとどまった言説なのである。「教師はどう教えるか?」を「どう学ばせるか?」と言い換えたにすぎない。次元は異なっていない。同じことを言っている。同じ次元 (dimension) である。にもかかわらず、殊更に違いを強調している。この種の言説を鬼の首でもとったかのごとく、声高に言う人がある。かつ、それに惑わされている若者が多い。論者らの間で、③と④が区別されていない点が混乱の大元なのだ。なぜ、これほどまでにこの問題を私は強調するか?それは、実は、この区別のない言説が、残念ながら昨今の教育論議にも非常に多いからである。この状況がどういう問題を引き起こしていくか。小論において折に触れて、説明していこうと思う。詳細は7章で扱う。本小論の主たるテーマは「教育実習」なので、まずは以下「教育実習」に即して議論していく。

3. 初めての教育実習と4つのレベル

(1) 教育実習はまず「観察」実習から

教育実習では、始まる前にどの学校でも「事前指導」というものを実施する。私は附属高校の校長として3年間この「事前指導」を非常に重視してきた。以下の文章は私が本校での「事前指導」で必ず配る自作資料の内容である。(下線部は今回新たに筆者が加えた)

初めて教育実習をする皆さんへ

教育実習の諸問題と「観察」実習の課題

西牟田哲哉

1 はじめに

教育実習生は皆かつて小・中・高校生として、教室やグラウンド・体育館といった学校空間を見てきた。授業の光景も、生徒としてなら彼らは見慣れているはずである。しかし、これらの空間は、生徒として見るのと教員として見るのとでは“見え方”が微妙に異なるものである。また、教員の何気ない行為も生徒の視座で見ると教員の視座で見るとでは、やはり“見え方”が異なる。ここでは両者を両極とする様々な見え方のちがいに着目し、その理由について私見を述べる。(以下、略)

2 見える教授行為(③)と見えない教授行為(‘③’)

6月の教育実習で次のようなことがあった。ベテラン教員の授業を実習生と私の2人で観察した時のことである。授業が始まって1分ぐらいして、授業者は生徒に教科書を読ませながら、いわゆる「机間指導」をした。その時彼はある同じ列の机間を2回往復した。何気ない光景であり、実習生はその教員の意図には気がつかなかったという。しかし、私はその行為に意図があることを直感した。次の瞬間、授業者は3度また同じ列に「机間指導」をし、うしろから3番目に座っていたある生徒の机に、そっと手を触れた。その生徒は開けていなかった教科書を開き、授業への参加の姿勢を示した。授業者の2回

の「机間指導」の意図は、私の予想した通り、授業への参加意識の弱い生徒への何気ない指導だったのである。実習生ばかりでなくクラスの大半の生徒も、授業者の一連の行為やその意図には気づかず、何事もなかったかのように授業はスムーズに流れていった。おそらく授業者は全体の流れを止めずに、さりげなく個人指導をしようと判断し、一連の行為を行ったのであろう。このように授業やホームルームの中で多くの教師は日常様々な何気ない指導をしている。（これらを‘③’としよう）表面には出てこないこのような何気ない行為も、実は重要な教育活動の要素を構成していることがあり、教育実習の期間に少しでも見えるように変化してほしいものだと考える。しかしながら、すぐれた教師ほど、それらの行為を目立たずさりげなく行う傾向があるため、その多くを実習生は見逃すか、その意図に気づかずに大学に帰ってしまうのが現状であろう。（以下、略）

実習生と私の見え方にはどのようなちがいがあったのだろうか。実習生は授業を観察するとき、なによりもまず教師の姿（③）に注目する。まじめな学生ほどそうである。教壇に立っている教員の姿や板書事項、生徒に対して投げかける言葉や注意の仕方（③）などをよく観察して、自分の参考にしようとする。一方、われわれ教員は他の教員の授業を観察する時も、自分が教壇に立っているつもりでまず生徒全員の様子（④）を見ようとするのではないか。自分の「視座」を頭の中で授業者の場所まで移動させ、授業者が見ているのと同じ角度で状況を把握し、その文脈の中で授業者の諸行為を見、解釈しようとするのである。こうして次第に、③ばかりでなく‘③’も見えるようになる。そうできる条件は、比喩的に言えば、教師の諸行為（③）を、生徒のあり方（④）の関数として捉える習慣の確立であろう。

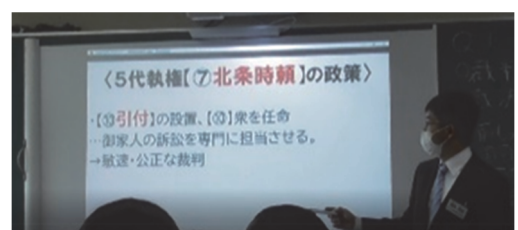
（２）４つのレベルと初めての授業—①～③を重視するか④を重視するか

さて、通常の授業の観察において、教育実習生はひたすら③を目で追って、１時間が終わる。生徒の時と同じである。授業という現象の表面にはあまり現れてこないものの、その陰には、授業者が①の「教育内容」絞り込みの検討をしたり、②の「教材」の工夫・開発に取り組んでいる姿がどこかにあるはずである。授業案がなく、明示されていなくても、きちんと訓練をすれば、授業を通して①や②の部分も見えるようになるものだ。上の‘③’と同様、ベテラン教師の①や②の位置付けも、さりげなく隠れて存在する。見えなくても、見えるように読み解いて自らに生かす。その訓練こそ、教育実習の課題であろう。余談で気軽に雑談しているように見えて、実は「教材」という事例もありうる。

指導教官のベテラン教師が、見事に④の学習者を活気づける授業を見せたとする。「私も、こういう授業をやりたい」と思うであろう。当然の願望である。が、ここに「落とし穴」がある。気を付けたい。実習生達は、④ばかりでなく、①や②、そしてそれらや④と関連付けて③をみているだろうか。考えてもみてほしい。①②③をやったことのない者が、いきなり④を活気づける授業をできるだろうか？次の４章で今年度の実習生の授業を紹介しながら、考えてみよう。

4. ２人の実習生の授業と４つのレベル

右の写真は、令和４年度後期の教育実習の場面である。授業者は愛教大３年生のＴさん。筆者の社会科教育法の講義を大学２年生の時受講している。気心の知れた関係でもあり、実習中よく声をかけた。日本史Ｂでモンゴルの襲来を扱うと

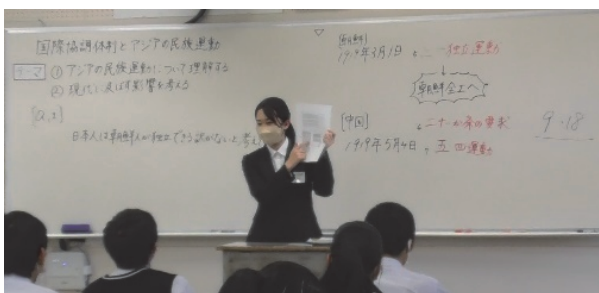


いうので、「それならたくさん面白い実践が出ているし、いろいろ教材開発も工夫できるんじゃないの？」と私は言った。私の脳裏には、「竹崎季長の絵の教材」（蒙古襲来絵詞）が念頭にあった。だが、実際に彼の授業を参観してみると、なかなか苦戦していた。以下は、筆者の分析枠組①～④で整理したTさんの授業の状況である。

愛教大3年生Tさんの「日本史B」の授業

- ①「教育内容」～鎌倉後期と元寇==>△ ②「教材」～教科書の挿絵==>△×
③「教授行為」～パワーポイントで穴埋め==>△△ ④「学習者」～時折話し合わせるが、活発にはならない==>×

思うにTさんは、授業までに「モンゴルの襲来と鎌倉時代後期」というテーマに対し、特にどこに焦点を当てて授業化するか、その準備ができないうちに授業日を迎えてしまっている。だから、私が「竹崎季長の絵」を使えば、と助言しても、それをどう使うか、ピンと来なかった。この状況で作成したパワーポイントに出てくる「北条時頼」を使い、例えば「なぜ、時頼は引付衆を重視したんだろう？周囲と話し合ってみよう」とやっても、的を絞った「教育内容」との関係で位置付けられていないので、盛り上がりには欠けたものになってしまう。これが現実であった。



一方、同じ時期の教育実習で見た次のMさん（本校卒業生で愛知大学4年生）の授業は、生徒にとってもかなり魅力的な授業となっていた。左の画像は、Mさんが授業の最後5分、独自教材の新聞記事を紹介した場面である。授業は高校1年生に対する「歴史総合」の授業であった。以下のものが、私なりの分析表である。

愛大4年生Mさんの「歴史総合」の授業

- ①「教育内容」～第一次世界大戦==>○ ②「教材」～9・18（満州事変勃発の日）に対する中国人の反応の新聞記事==>○○ ③「教授行為」～特に用意された発問とまでは言えず==>△ ④「学習者」～よく集中し、意見も少しずつ出ている==>○

前半は淡々とした説明ではあった。第一次世界大戦の経緯、特徴、結果などを、板書・教科書・資料集等を用いて説明する比較的静かな展開であった。が、「教育内容」がよく整理されて簡潔・端的である。思うに、①の中の優先順位が授業者の内において明確であったのだろう。おそらくMさんは「日本の中国への侵攻とその反応」を特に「教えたい」との意識があったに違いない。「時間が足りない！」という授業中の即座の判断では、優先順位の意識のおかげで、後半の省略する部分の決断ができた。一気に予定を飛ばして、独自教材の紹介へとうまく結びつけた。最後に「自分が現代中国学部にも所属し、中国からの留学生達と交流がある」という話をすると、全生徒が食い入るような目で真剣に耳を傾けていた。教育実習では珍しいほど印象的な場面であった。同席した他の教員も同じ感想である。活動的な授業ではないが、びっしり感想を書く子が多く、良い授業である。④について言えば、「～を学んだ」とまでは断言できないが、「～を学びたいという姿勢」は全体に十分感じられる授業であった。

さて、同じ実習生で、なぜこんな大きな違いが出てしまうのだろうか？Tさんの名誉のために言っておく。Tさんはまだ大学3年生（初めての実習）であり、また、相手の生徒は大学受験を控えている。「覚える勉強」も本校の日本史Bでは必要だ。さらに画像は実習の初期の授業だ。一方、Mさんの授業

は、最後の研究授業である。相手はまだ高校1年生。理系も文系も決めていない状態での「歴史総合」の授業だ。そして彼女は大学4年生。実習は初めてだが、本校出身者であり学校への慣れもプラスに働いたかもしれない。そのすべてを割り引いて、以下の2点に小論では着目し指摘しておきたい。1つは、Mさんが「内容学」中心に他大学で勉強し、Tさんは本学教育大でどちらかと言えば「方法学」中心である点。2つめは、初期授業から研究授業までの「成長」のプロセスを見る必要がある点。次の5章ではこれらの点も含めて、通常の実習の目標について私見を述べる。

5. 教育実習の研究授業で目指したいこと―独自教材の開発と学習者の思考を促す発問の研究

教育実習の序盤・初期はあまり無理をせず、①と②を中心に指導を心がけるのがいいだろうと私は考える。「教育内容」を理解し、羅列でなく、優先順位を付ける。ここだけは是非、という絞り込みが欲しい。その上で、具体例の教材②をより多く用意する。①と②が適切に呼応していれば、何とか授業は成り立つものである。ここまでの指導を実習前半は目指したい。後半になると、望むらくは一度でいいから「勝負の教材」に「独自性」つまり自分が開発し見つけてきた教材を加えるよう、目指したい。それは、教師のオリジナルで創造的な仕事の側面を学ぶ意義があり、喜びの体験でもある。そして、その教材をつかって、子どもの思考力を促す「発問」「問い」つまり③を工夫する。これを研究授業で目指すのがよいのでは、と私は考えてきた。

そう考え、はや3年が過ぎた。高校での教育実習指導も大学での教科教育法も、上記の方針でやってきた。本校の実習では、年間約50人×3年間＝約150人近くの授業や授業案を見てきた。その中から、独自教材と思考を促す発問の成功実践例を示したいのだが……。誠に残念ながら実例はあまり見つからなかった。あえて言えば、上記のMさんの「9/18」の新聞記事の教材ほか、ほんのわずかである。それらも、「子どもの思考が活発になる発問」の実践までは実現していない。④を含めた活気ある授業づくりが、いかに難しいかがわかる。そこでこの章では、不本意ながら私自身の教育実習や研究授業での例等を持ち出して、例示してみる。



左の画像は、私自身が教育実習をやったとき使った教材とほぼ同じ写真である。古代ローマの遺跡を掘ると、大きな競技場跡のような建物が見つかった。地下の暗い窓1つ無い部屋には、鉄格子や鎖が残されている。この建物で何が行われていたのか。見物人はどんな人達だったか？無料で提供されたというが、その目的は？……。こんな風に子どもたちに考えさせてみた。かれこれ40年近く前のことである。

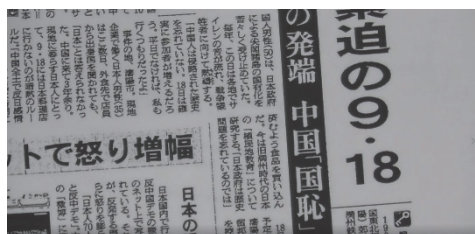
私のオリジナルではなく、多くの先行実践（安井俊夫、白川隆信など）の模倣である。

右の教材は、一応私のオリジナル開発である。実施したのは30歳代半ばの頃。有名なビゴアの魚釣り遊びの絵には、元の絵があった。それが、右の絵だ。サムライ日本は2人おり、手には訴状のようなものを持っている。弁髪中国は、大きく描かれ、足元には帽子をかぶった別の人物がいる。その上に中国人は乗っかかっている。ロシアはにらんでいるのではなく、望遠鏡で眺めている。中国の後ろの方を眺めているように見える。その中国の背中には、有名な魚釣り遊びの絵では



存在しない人物が描かれている。さて、この右下の人物は、一体何者だろうか？そして、何をしているんだろう？日清戦争前夜を描いたとされるこうした挿し絵で、右下の人物は、なぜ後で消されたのか？こんな風に問いかけ、子どもたちに考えさせてみた。いずれも、活発な反応があった。

さて最後、下の新聞記事は、前述したMさんが研究授業で最後に出したオリジナル開発の新聞記事教材の一部（拡大）である。実際の授業では、時間の関係で授業者Mさんは、生徒に簡単に紹介するだけにとどめた形で終了した。この教材を使い、第一次世界大戦の授業として、どんな問いかけを工夫すると、①の「教育内容」に見合った、かつ、さらに active な思考を促す授業になるだろうか？こういった



ことをするのが、教育実習では大切である。③に‘③’を加え、「教授行為」レベルを向上させる作業ともいえる。あるいはまた、④を意識しながら③のレベルを上げる工夫ともいえよう。教育実習の指導をする教師は、授業のプロであるならば、有意義なコメントができなければなるまい。ちなみに今の私なら、新聞記事の「国恥」に着目する発問を考える。読者諸氏は、どう考えるか？

6. 子どもの「学び」への着目と教育実習

（１）「学び」の研究の困難さ

明言を避けてきたが、④の「学び」の研究は、必要はあるのだが、実は非常に難しい。一口に「子どもにどう学ばせるか？」とか「どう学んでいるか？」「何ができるようになるか？」の研究をしようと言っても、子どもの頭の中という目に見えない世界であり、研究は困難を極める。前述したとおり、筆者は実は40年前指導教官の指示で、一時期「社会科教育における子どもの学習モデルづくり」の研究をしていた。アメリカの学習心理学や認知心理学の英語論文もたくさん読んだ。社会的推論（social inference）とか今はやりの empathy、sympathy といった心理学用語もよく出てきた。が、しかし、実際の地歴公民科の授業で出てくる概念、例えば「産業革命」とか「資本主義」「古代ローマの奴隷制」「第一次世界大戦と大衆社会」「総力戦体制」「ファシズム」といった教科固有の内容を「学ぶ」ための「認知構造」の研究には、なかなかたどり着かないのである。せいぜい、ミシンの使い方の会得プロセスとか、コンピュータのマニュアルを解読するプロセス、地図を動かさずに読めるようになるプロセスなどが、認知心理学から報告される程度であった。あれから40年。象牙の教育学では進歩はあったのだろうか。「学び」の研究を高校の教科指導に結びつけて成功した教育学的な業績例を、私は多く知らない。だから現実には、教えている子どもたちの顔やその生活等を思い浮かべて、推測し想像し簡単な調査等をしたり作文を読んだりして、想定しつつ授業案に生かすぐらいしか、術がない。修士1年の終わりに、このままではたくさんの英語論文を読んでも、さしたる実践的成果はなく、残り少ない青春を無駄にすると判断し、私は「学び」の研究から手を引いた。

（２）「附高ゼミ」の探究活動と教職大学院生の実習

ところで、本校が今年度から始めた「附高ゼミ」とは、「附属高校生向けゼミナール」の略語で、15人ずつぐらい各自の興味関心にしがって集まったメンバーが「総合的な探究の時間」に個々のペースで行う探究活動である。「心理学」に関心がある者、「環境問題」に関心がある者、「ジェンダー」に関心がある者といった具合である。それぞれのグループに担任・副担ばかりでなく、大学教授、准教授、教職大学院生、大学生ら



も加わる。最近この活動を観察していて、これは特に教師をめざす教職大学院生にとって、④の研究につながり、授業のあり方を豊かなものにする良い経験になるのでは、と私は気づいた。「子どもたちの興味・関心の持ち方」や「学びたいと思っている内面の様子」「学びたいけど、うまくいっていない“故障”部分」などを知ったり、探ったり、気づいたりする格好の機会になっていると思うようになったのだ。先の写真は、「附高ゼミ」2年生の「言語・小説・文学」のグループである。右上で男子生徒に顔を向けて立っているのは、教職大学院生Kさんである。好きな作家についてお互いの意見交換をしながら、談笑している場面である。Kさんは、国語科文学教育の研究をしている。本校を研究フィールドにしており、研究授業も実施する。授業実践だけで個々の生徒の関心事に近づくのは、なかなか難しい。しかし、「附高ゼミ」なら、むしろ生徒に「近づいて」「耳を澄まし」「引き出す」「言葉が出るのを待つ」のが、主な仕事である。話す主役はここではほぼ完全に生徒たちである。指示せず、粘り強く「待つ」のが、我々教師の役目である。成果を焦らない。点数化もされない。「よき対話者」になれるか。



問われるのはその1点だ。Kさんはもともと愛教大生で、1年前には本校で古典の教育実習もした。しっかりした研究授業であったが、子どもの中に授業中に入っていく余裕はなかった。一方、左の写真は、つい最近の同じKさんの授業風景である。何度見てもこの画像と同じように、自然に生徒の中に入り、子ども独特の発想や意見・

考えに耳を傾ける姿がかいま見られる。以下は仮説である。すなわち、この変化（成長といってもいい）に先の「附高ゼミ」の経験が生きているのでは？「附高ゼミ」の探究活動の実習体験で、院生の研究授業のあり方は質的变化するのではないかと。いわば、伝統的な「机間巡視」から新しい探究タイプの「机間傾聴」への変化とでも、名付けてよかろう。今、他の院生の授業も確認しているところである。

ただし、これは飽くまでも大学院生の話である。初めての実習生にいきなり④はまだ難しいと私は考える。①～③の実現をまずは、目指すべきだろう。再度この考えを補強するため、最近の教育論議を題材にしつつ、別の角度から私見を補ってみる。

7. 昨今の教育論議と4つのレベル—再び、コンピテンシーベースの危うさについて

ある教育学者は、コンピテンシーベースの登場に関して、「初等・中等教育段階において、その嚆矢となったのは、文科省の資質・能力に関する検討委員会での議論で」あったとして、その経緯を次のように説明している。

「2014年に出された論点整理では、学習指導要領等の目標・内容について、「教科等の本質にかかわるもの（教科等ならではの見方・考え方など）」「教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの」に加えて、「教科等を横断する汎用的なスキル（コンピテンシー）等に関わるもの」として、①問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲などの汎用的スキルや、②メタ認知（自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの）をもカリキュラム上に明示することが示唆された。そして、2017年に改訂された学習指導要領は、学力観（「コンピテンシー」「資質・能力」）、授業観（「アクティブ・ラーニング」「主体的・対話的で深い学び」）、評価観（「多面的な評価」）、学校経営（「カリキュラム・マネジメント」）を一体的に変革していくものであり、内容ベース（「何を教えるか」）からコンピテンシー・ベース（「何ができるようになるか」）のカリキュラムへの転換を打ち出した。」（京都大学准教授・石井英真「コンピテンシー・ベースの教育改革の課題と展望」日本労働研究雑誌 2022年5月。下線部は西牟田による）

さて、筆者が下線部を引いた部分は、本小論の4つの分析枠組みを使うとどう説明し直すことができるだろうか。「何を教えるか」は、もちろん①に当たるであろう。それに対し、「何ができるようになるか」は、「学ぶ」とは微妙に表現が異なるが、やはり④に当たるであろう。従前から説明してきたように、いずれも授業を常に構成する要素であり、筆者にとってそれは40年前も今も、何も変わらない。伝統的教育学にとっても、変わらない。では「転換」とは何か？おそらくは文科省（あるいは行政文書）特有の「スローガン言語」であり、①に注目するよりも、もっと④にも注目せよ、という程度の意味であろう。「コンピテンシーベースへの転換」とは、いわばそれ以上でもそれ以下でもないとは私は考える。④に注目したからと言って、教師の授業実践において、①や②③がなくなるわけではない。なくしたら、授業にはならないからである。教師にとっての授業論を抜きにして、学習論のみをとくとくと語らないでほしいものである。以上の含意を私なりに補足すれば、以下のようになる。子どもが「何ができるようになるか」をもっと意識して授業や教育活動を構成しよう。これが昨今の世の意見の流れである。ところで、その「何」（①の教育内容）は、私たちの目指している該当教科等固有の見方・考え方（①の近似値）に沿っているだろうか？そこも大事だ。沿っているとすれば、その「何か」をできるようになるために、教師は「具体的に何を使い」（②の教材）、「どんな働きかけ（＝③の教授行為）」をしたらいいか？と考えていこう。「授業」という教師の意図に基づく活動である限り、この①②③の存在は不可欠である。初めての教育実習では、④を意識しつつも、まずは①②③の基本をマスターすべきであると私は考える。

8. 終わりにあたっての提案—①「教育内容」研究 ②「教材」開発 → 大学で実施を！

初心者教育実習でどうしても④まで実現させなければ、つまり、昨今の教育論議の理念に近づけたければ、次のことがすぐ実行されねばならない。すなわち、①と②を、教育実習が始まる前から、大学で取り組んでおく、ということである。①「教育内容」の研究も②「教材」の開発も、どこの分野を担当するかさえ決まっていれば、大学にいる間にかなりできる作業なのである。地歴公民科を例に考えれば、次のように決めておく。「歴史総合」6月→日本の幕末維新、欧米国民国家、アジア・アフリカの対応、帝国主義に限定 10月→第一次世界大戦、総力戦体制、戦間期、第二次世界大戦に限定 2単位×2週間＝4時間分と仮定して、4種類の「学習指導案」基礎案を大学・大学生チームが作成して、事前指導に臨む。独自教材を大学生1人につき4時間中、最低1時間は入れるよう努力する。準備については、前期は5月中、後期については9月中、と1か月はかける。各週1回、その準備指導のための大学講義を各教科教育法の中に組み入れる。その間、必要に応じて実習校を訪問できるルールを作る。高校の指導教官（未定であれば教科主任）との協議、使用教科書や過去の学習指導案や授業風景VTRの閲覧、該当クラスの授業観察などを可能にする。

「教育内容」研究（①）と②の「教材」開発が安定していて、初めて教育実習は次の次元（③の「教授行為」の研究や④「学習者」のわかり方、学び方の研究）に進むことができる。その体制を作ってあげなければ、若者たちがかわいそうである。大学からは「絵に描いた餅」のような理想的理念ばかり、スローガンのように教えられる。現場からは、突然数日後までに授業の用意をせよと言われる。大学の先生は「これからは、新しく④を」と学生に要求する。が、一方高校の教員からは「そんなことよりもまずは①だよ」と諭される。生徒からは受験勉強の現実を突きつけられる。さらには、学生自身、採用試験の勉強もしなければならない。こうした現状を変えずして、「コンテンツでなくコンピテンシーベースの教育実習を」などと言うことが、どれほど無責任な言説であるか。それを本小論でくどいほど述べてきた。これで終わりにする。読者諸氏の忌憚のないお考え、感想を待ちたいものである。

<参考文献>

- 柴田義松 『教科教育論』 第一法規 1981 年
- 藤岡信勝 『授業づくりの発想』 日本書籍 1989 年・『教材づくりの発想』 同左 1991 年・『社会認識教育論』 同左 1991 年
- 宇佐美寛 『思考指導の論理』 明治図書 1973 年・『授業の理論をどう作るか』 同左 1983 年・『教育において「思考」とは何か』 同左 1987 年
- 佐伯胖 『イメージ化による知識と学習』 東洋出版 1978 年・『「学び」の構造』 同左 1965 年・『学力と思考』 第一法規 1982 年・『わかり方の根源』 小学館 1984 年
- 佐藤学 『教師花伝書』 小学館 2009 年
- 西牟田哲哉 『私家版 歴史教育 論稿集—「アクティブな学びと新科目「歴史総合」の教育学—』 自費出版 2019 年
- 特に p 5～14 の「「アクティブ・ラーニング」の教育学—新科目「歴史総合」を目の前にして（その 1 理論編）」

<掲載の資料や写真について>

Tさんの授業風景～2022.10.13 Mさんの授業風景～2022.10.14 Kさんの「附高ゼミ」風景～2022.10.27 Kさんの授業風景～2022.12.13 イタリアコロッセオの写真～インターネット ビゴアの元の絵～『団団珍聞』1885.3.7 9／18の新聞教材～2012.9.18の朝日新聞