

教授法に関する一考察
—教育実習で留意すべきことを中心に—

小 西 二 郎

北海道情報大学

A Study of Methods of Instruction
—On the Points in Teaching Practices—

Tsugio KONISHI

Hokkaido Information University

平成26年11月

北海道情報大学紀要 第26巻 第1号別刷

〈論文〉

教授法に関する一考察

——教育実習で留意すべきことを中心に——

小西 二郎*

A Study of Methods of Instruction

——On the Points in Teaching Practices——

Tsugio KONISHI*

要旨

この間、筆者は、主に教育実習関係の指導を通して、教授方法・技術に関する知見を蓄積してきた。本稿では、それをもとに、教育実習で留意すべき、教授方法・技術のポイントについて述べる。

レディネスや内発的動機づけ、協同的学習を通じた動機づけが生徒の中で／生徒の間で形成され、維持されることは最も重要なポイントの一つである。教育実習生はそのことを認識し、その実現に向けて努力することが肝要である。そして、あらゆる授業・指導における、教員－生徒間の相互作用の励起及び維持に努めることが求められる。

Abstract

I have gained knowhow of methods and techniques of instruction mainly through experience of instruction for student teachers. Basing on it, I describe the points for the sake of student teachers in this paper.

It is one of the most important points that learning readiness, intrinsic motivation and motivation through collaborative learning are formed and maintained within and among students. Student teachers have to recognize it. And they have to also raise and maintain interaction between a teacher and students in any classes and any instructions.

キーワード

教授 (Instruction) 教授技術 (Techniques of Instruction) 教育実習 (Teaching Practices)
教育実習生 (Student Teacher) 一斉指導 (Whole-Class Approach) 個別指導 (Individualized Instruction) レディネス (Readiness) 動機づけ (Motivation)

* 北海道情報大学 経営情報学部 先端経営学科 准教授, Associate Professor, Department of Business and Information Systems (Dept. of BIS), HIU

1. はじめに

この間、私は「教職に関する科目」群の中の、教授方法・技術について教える「指導法に関する科目」を担当したことはない。とはいえ、教授方法・技術と縁が全くなかった訳ではない。主担当科目である「教育社会学」や「進路指導」の授業の中で、折に触れて、中学や高校の授業の様子や教授方法・技術に関する具体的な話をするようにしてきた。

そして、私も担当者の一人として携わる「教育実習Ⅰ・事前指導」の授業では、私も、教授方法・技術に関する説明を行なうとともに、模擬授業・その後の指導も担当してきた。また、この間、教育実習の訪問指導で道内の中学や高校にお邪魔し、本学の実習生の研究授業ないしは授業実習を參觀させていただくとともに、現場の先生方と懇談させて頂いてきた。

その中で、とりわけ勉強になったのは、訪問指導時の授業參觀とそれを受けて開かれる合評会である。実習生、そして彼ら・彼女らを指導して下さった中学・高校の先生方からは、実に多くのことを学ばせて頂いた。「教育実習で一番勉強させてもらっているのは実は私ではないか」——訪問指導に行くとそう感じることもあるほどであった。

以上のような経験を通して、教授方法・技術に関する知見が、私にも、それなりにではあるが蓄積されてきた。そして、教育実習生が教育実習で陥りがちな陥穽や留意すべき点について知り得るようになってきた。

本稿では、それを踏まえ、教育実習生が学習指導の際に留意すべき、教授方法・技術の諸点について、以下、述べることにする。

2. 教授方法の類型——系統学習と問題解決学習について

系統学習と問題解決学習について説明すると、少なからぬ学生が次のように理解する——「系統学習は生活現実と遊離しているのに対し、問題解決学習は生活現実と切り結んでいる」。しかしながら、必ずしもそうではない。系統学習の中にも、生活現実との切り結びを重視するものもある(柴田(2009)p.198-9)。

また、一般に、「問題解決学習は全て、行為的な体験学習だ」とみなされているが、この理解も一面的である。問題解決学習には、行為的なそれだけでなく、知的なそれもある。後者は、研究者が行なっている「思考や実験の過程を、生徒が教室で子どもなりに追体験することによって、発見的・創造的に知識を獲得したり、知識を自分なりに系統化することである」(宮原(2006)p.7)。

3. 学習指導の形態

教授・学習指導の形態は大きく言って「個別指導」「グループ(小集団)指導」「一斉指導」の三つである。以下、中学・高校で日常的に行なわれている個別指導、一斉指導のポイントについて述べる。

3-1 個別指導について

中学・高校の授業では、机間巡視(机間指導)が頻繁に行なわれる。これは、「指導の個別化」としての個別指導、すなわち「手段としての個別指導」である(吉田(1999)p.49)。

机間巡視の主な目的は以下の三つである。第一に、生徒個々人の状態を把握したり、個人差に応じた指導を行なうことである。第二に、学習意欲の喚起や学習態度の改善を促す

1) とりわけ行為的な問題解決学習の場合、「はいまわる経験主義」に陥ることのないよう留意する必要がある(佐藤(1996)pp.39-40、中山(1993)pp.20-1、宗和(1993)p.34)。

ことである。第三に、机間巡視によって、生徒の世界の一端に教員が触れないしは入ることである（谷川(1991)p. 115)。時にはその流れで、机間巡視の後、立ち位置を変えて授業を行なう、あるいはピンマイクを装着して机間巡視をしながら授業を行なうことを試みてもよいだろう。

いずれの目的も生徒の学習に深く関わる。そのため、教育実習で教科指導教諭の先生から、できるだけたくさん行なうようにという指導を、例年、多くの実習生が受ける。

この、一斉指導の中での机間巡視を行なう際は、一斉指導との切り換えと組み合わせに留意する必要がある。一斉指導について見た後でその点について述べることにする。

3-2 一斉指導のポイント

「一斉指導は一方通行的なものだ」、一般には広くそのようにみなされている。教職課程の受講生の中にもそう思っている人が少なくない。しかし実際は、必ずしもそうとは限らないどころか、そのような一斉指導が行なわれる授業はダメな授業である。

一斉指導では、応答的な授業展開が目指されなければならないのである。このことは、教育実習で教科指導教諭の先生から最も多く指摘されることの一つであるし、この間の訪問指導で、実習生に対して私が最も多く指摘してきたことの一つでもある。「気がついたら自分だけが“暴走”してました」という事態になってしまうことは、何としても避けなければならない。

では、応答的な授業展開を実現するための最大のポイントは何か。それは、「個別指導を行なうように一斉指導を行なう」ことである。

その具体的ななかみは、以下の二つである。

一つは、一人一人に語りかけるように話し伝えることである。生徒の反応を“読みながら”、発問等を交えつつ、一人一人にきっちり伝えることが求められる。生徒の表情や発問に対する反応から、あまり伝わっていないよ

うだと感じた時は、適宜、違う説明やうまいたとえ話をするなどといった対応をとる必要がある。“引き出しが多い”ことが、こうした臨機応変な対応の前提となっていること、そのためにも教材研究を豊富に行なう必要があることについても学生に気づかせることが大切である。

もう一つは、全体を見渡すことである。実は、これが結構難しい。かなりの人数の、しかも持ち味が様々な生徒と視線を合わせることは、率直に言って、“怖い”ことである。初心者である教育実習生にとっては尚更であり、その“恐さ”に堪えかねて、全体を見渡すことができない場合が少なくない。

また、人によっては癖で、特定の方向ばかりみてしまう人もいる（以下、谷川(1991)）。そうすると、それ以外の方向の生徒と視線を合わすことが少なくなってしまう。当然、そちらの方向の生徒の反応は見えにくくなり、挙手にさえも気付かない時もある。また、「顔を向ける」ということは、その対象に関心をもっているという証でもある」（谷川(1991)p.113）。顔を向けないことがどのように解されるか／受け取られるか、推して知るべし、である。

以上のことから、全体を見渡すことができていると、向いていない方向の生徒の意欲・テンションは否応なく下がってしまう。しかしながら、厄介なことに、えてして、そうした癖があることを当人は自覚してはいないものである。よって、折に触れてこのことを学生に繰り返し話し注意を喚起するとともに、模擬授業の際にそのことに気付かせることが肝要である。

3-3 個別指導と一斉指導の切り換えと組み合わせ

机間巡視を行なう場合に一斉指導との関わりで留意すべきことは、大きく言って二つある。まず第一に、時間配分と一斉指導への切り換えのタイミングである。教育実習生がや

ってしまう失敗が多いのが、机間巡視に没頭したり、切り上げるタイミングを失ってしまった結果、時間を費やしすぎてしまうことである。そうならないためには、机間巡視を行っている時は、頭のどこかで、時間配分に留意し、いつまでに一斉指導に切り換えるかを常に考えていなければならない。

第二に、個別指導から一斉指導へのフィードバックである（木内(1992)pp.95-6、山崎(1993)p.63）。

これには二つのパターンがある。一つ目は、指導上の課題を反映させるパターンである。数学の授業で、問題を解かせている間に行なわれる机間巡視を例にとって説明しよう。机間巡視をしていて、多くの生徒が同じようなところでつまづいていることに気付いたとする。そうした場合、問題を解く手をいったん止めさせ、一斉指導に切り換えて、その箇所に関する説明をあらためて行なうことがよくとられる。

二つ目は、机間巡視で把握した多様な考えを一斉指導で紹介することで、生徒が自らの考えを広めたり、深めたりすることを促すパターンである。

このように机間巡視は、一斉指導に反映させ、生かし得ることを確認・把握できる、ある意味、絶好の機会でもある。そのことを常に頭にとどめておくことが大切である。

4. 発問について

発問は生徒の思考の展開・深化を促すものであり、単なる確認とは異なる。

発問は、誰に投げかけるかで、大きく分けて、二つに分類することができる。それは、全体に投げかける発問と特定の生徒に向ける発問である。いずれの場合でも、生徒全員への問かけとなっていなければならない（佐藤(2010)p.127）。そして、特定の生徒を指名する発問であっても、指名された特定の生徒の反応はもちろんのこと、それを聞いている

他の生徒の反応・表情も見逃さないようにすることが大切である（山崎(1993)p.65）。

また、機能の面からみた場合に着目すべきなのは、発問には、「ゆさぶる」ための発問もある、ということである（山崎(1993)、白石(2001)）。それは、生徒同士の間に認識や解釈をめぐる『対立・葛藤』が起こり、そこで『新しいもの』が生起したり発見されたりする（白石(2001)p.57）ことをねらって行なわれる発問である。そこでは、生徒の意見をあえて否定したり、生徒を“挑発”するような発問がなされることもある。

この場合、生徒からどういう応答が返ってくるかについて想定しておくのは良いが、それを固定的にとらえることのないよう注意すべきである。「発問—応答」が、意味創発性に開かれたものになっていることが大切なのである。

生徒からの応答を受けとめる際に注意すべきことにも触れておく。指名した生徒が答えに窮した時に、すぐに他の生徒を指名し直してしまうと、元の生徒が傷つくこともあり得る。指名した生徒が長考に入った時は、「待ちの姿勢」（佐藤(2010)p.128）に徹すべし、である。

さて、発問が目指すべき究極のことは何か。かつて、大西忠治は、『発問』はたえず、子どもの『自問』に転化しなくなっていくものでなくてはならない」（大西(1987a)p.54）と主張した。おそらく、これこそが、究極的に目指すべきことだろう。

5. 学習者の主体的状態に関する論点——レディネスと学習意欲を中心に

5-1 レディネスについて

学習者の主体的状態でもまず何といても重要なのは学習者のレディネスのありようである。レディネスは後述する動機づけの基礎であり、学習指導の前提なのである（五十嵐他編(1982)p.262）。

そのポイントは何か（以下、吉田(1999)pp.50-51)。まず必要なのは、レディネスが成立していることである。レディネスが成立していない段階では、教員がいくら学ばせようと腐心しても、ほとんどの場合、学習者は関心を示さないし、しいて学ばせたとしてもうまく行かないか、あるいは学習効果があったとしても一時的なもので終わってしまうことが多い。

そして、「学習の適時性」にも留意する必要がある。レディネスの成立と学習との間のタイムラグが大きいと学習効果は落ちてしまうからである。

5-2 学習意欲をめぐって

学習意欲は、学習活動の駆動因・力となるものである。よって、それを向上させること、すなわち動機づけは学習指導の根幹をなすものといつてよい。

動機づけの方法として、一般にあげられるのは外発的動機づけと内発的動機づけである。

このうち、賞罰や競争などといった学習活動とは別のことで学習者のやる気を喚起し、方向づける外発的動機づけは問題が多い（以下、佐藤(2013)pp.85-7)。なぜならば、外発的動機づけでは「物的報酬の逆効果」が働いてしまうことが少なくないからである。

報酬が目的となればなるほど、やる気はむしろ弱まってしまうものである。また、他人から与えられる報酬によって行動するようになるということは、己の行動であるにもかかわらず、自己決定性が弱くなったということでもある。このように「自分の行ないが報酬によって引き起こされたと感じてしまう（認知）と自己決定感が失われ、内発的動機は低下する」（佐藤(2013)p.86）のである。

一方、内発的動機づけは、学習者の知的好奇心や目標の達成等の内的条件による動機づけで、外発的動機づけとは異なり、望ましい。

内発的動機づけで中心をなすのは、確かに「知的好奇心」である（吉田(1999)p.52）。し

かしながら、学習者が学習内容すべてに好奇心を抱くということとはあり得ない（以下、櫻井(2014)p.26)。なかには興味を持ってない、あるいは聞いているだけでもしんどいと生徒が感じるようなこともある。そうした局面で求められるのは、目標の達成に向けた意欲の向上である。

これら二つの動機づけのとらえ方は、「動機づけや学習を専ら個人の内的心理活動として取り上げる」（稲越他(1991)p.243）、いわば個人主義的心理学の観点からの把握である²⁾。しかし、動機づけはこれらにつきものではない。生徒同士の関係の中での、そこでの関わり合いの中での動機づけもまた存在する（岩垣(1991)、佐藤(2013)p.89・pp.200-24）。稲越孝雄らがいうように、学級集団を学習集団ととらえる実践はこれに立脚したものである（稲越他(1991)p.243）。

こうした協同的学習を通した動機づけでは、学習指導と生徒／生活指導が相互乗り入れしている。ちなみに、学校教育では、学習指導と生徒／生活指導が相互乗り入れしている領域が数多くある。実習生がそのことに気づくよう指導することも肝要である。

6. “間”、“場”、雰囲気的重要性

教育実習では、「“間”が重要だ」「“間”を効果的にとるように」というアドバイスが、教育実習協力校の先生方から実習生にしばしばなされる。どういう時になされるかといえ、例えば、授業が一本調子になってしまった時だ。

なぜ“間”が重視されるのだろうか。そのことを明らかにするためには、まず“間”が指し示していることが何かをおさえる必要が

²⁾ 個人主義的心理学の見方からは、“個別指導こそが理想的な指導方法”という考えが論理的に導出され得るだろう。しかし、この「発想は、授業の中で生まれる学級相互の学びあう力を生かし切れていない状況を生み出す」（秋田(2014)p.6）ことになる。

ある。剣持武彦によると、『間』の観念は、時間をも空間をも示して」(剣持(1978)p.34) いるという。よって、授業場面についていうと、“間”とは、話と話の間(時間概念)であり、教員と生徒との間(空間概念)でもある³⁾。

“間”を通したコントロールによってなされ得るのは、授業・指導が相互作用的に展開される“場”の、時間性を含み込んだ雰囲気のコントロールなのである(以下、齋藤(1991)も参照)。こうした“場”の雰囲気は、教育関係をそもそも成り立たせている前提的基礎である。“間”が重視される所以である⁴⁾。

7. 三つの“自分”

授業を行なう際は、以下の三つの“自分”が作動していなければならない。

- A 教える内容を理解し、どう教えるか考えながら説明する“自分”
- B 生徒の状況の把握に努める“自分”
- C これら二つの“自分”を統轄する“自分”

教材研究や授業の準備を十分に行なった上で臨み、しかもこれら三つの自分が同時作動すれば、授業は、少なくともそれなり以上に応答的に展開する。そして、時間配分を誤ることがほぼなくなる。

このようにして、最終的に目指すべきことは何か。それは、生徒の頭の中で、認識の像が結ばれることである。生徒の学習態度の醸成を促し、適切な板書や口頭での説明を交え

³⁾ 剣持は、『間』は空虚な空間ではなくて、『気力』が充実した空間」(剣持(1978)p.25) だとし、「間」と「気」が関係していることを示唆している。市川浩は、「気」は個々の「身」に分有され、「心」に重なるとともに、我が「身」と他物・他者の「身」との間の空間にも充滿するものとして観念されていると指摘している(市川(1990)pp.54-60)。

⁴⁾ こうした認識は、心身二元論ではなく、心身未分化論に立脚している。ここでは<精神-身体><自己-他者><時間-空間>の三つの系が錯綜している。教育実践論が演劇論と重なることがここからもうかがわれる。

ながら応答的に授業を展開できれば、それで事足りるのではない。最終的に、生徒がきちんと理解しイメージできているか、認識を深めたか、そこまで配慮することが学習指導の射程に入っていないなければならない。

8. まとめにかえて

これまでみてきたように、教授方法・技術は、授業の展開や生徒による学習内容の理解・解釈の深化に及ぼす影響が極めて大きく、誠に重要である。しかし、確かにそうではあるが、だからといって教授方法・技術を高度化し、洗練すれば、万事うまく行くとはいえずしも限らない、ということも理解しておく必要がある。

教授方法・技術でなし得ることに限界があるということである。大西忠治は、すでに1987年の時点で、はじめから授業が成立しない学級が中学や高校で、校内暴力とは異なり、“静かに”、しかし“ひたひたと”増えだしたことに注目していた。力量のある教員の授業であっても、最初から授業が成り立たない事態——それは、「教材分析の弱さ、発問の弱さ、授業内容とその組みたての悪さ——教師の側の指導・教育力のせいばかりではないよう」(大西(1987c)p.62。大西(1990)pp.107-9も参照) だとし、すぐれた教材内容とすぐれた指導技術があれば、授業は問題なく成立するとは限らないこと、授業や学習集団の成立を支えているものが他にもあり、それが崩れてきていることを大西は指摘していた(大西(1987b)pp.54-5)。

では、この「授業の規律」(大西(1987b)p.55)の根底にあり、授業や学習集団を支えてきた他のものとは何か。それは、学校・教員の正統性・権威(生徒の自発的同意が調達されている)と生徒の関係世界である。

消費社会化・情報社会化による成長・生活環境や成長パターンの変化、そして企業社会の変容と学校教育の二極化を主軸とする社会

変容による「学校から仕事へ」の変容——これらをもたらした学校の社会的位置変化等のインパクトによって、学校・教員の正統性・権威は大きく揺らぎ、また、生徒の関係世界は変容している（この点については小西(2012)、小西・高島(2014)、三上(1992)を参照のこと）。学校・教員の正統性・権威の揺らぎや従来の成長モデルの失効は、生徒の知的好奇心や目標意識の曖昧化・弱化につながり得る。また、生徒同士の関係世界の困難化は、 \lt 協同的学習 \leftrightarrow それを通じた動機づけ \gt の相互作用の展開を難しくする。

「教員の話・指導が生徒になかなか伝わらない、受けとめられることがなかなかない」、「授業が成り立たない」という現象の背景にあるのはこうした事態である。これは、「教育困難校」増大の基層をなす。

このように、教授方法・技術の“効力”には限界がある。そうした限界性をリアルに認識しながら、同時に教授方法・技術の彫琢・駆使に努めること——その姿勢は、教員に求められる資質の一つであろう。

引用・参考文献

秋田喜代美(2014)「授業の本質とは——子どもにとっての学びがいのある授業をめざして」、『教育展望』第60巻第2号、教育調査研究所。

五十嵐頭・太田堯・山住正己・堀尾輝久編(1982)『岩波教育小辞典』岩波書店。

市川 浩(1990)『〈中間者〉の哲学——メタ・フィジックを超えて』岩波書店。

稲越孝雄・岩垣攝・根本橋夫(1991)「学級集団研究における教育学と教育心理学の統合的発展をめざして」、稲越孝雄・岩垣攝・根本橋夫編著『学級集団の理論と実践——教育学と教育心理学の統合的発展をめざして』福村出版。

岩垣攝(1991)「学び合いの組織化と学習集団の形成」、稲越孝雄・岩垣攝・根本橋夫編著『学級集団の理論と実践——教育学と教育心理

学の統合的発展をめざして』福村出版。

大西忠治(1987a)「実践のポイント 授業・第4回 神保・浅利さんの学級通信より」、全国生活指導研究協議会編『生活指導』第372号、明治図書。

大西忠治(1987b)「実践のポイント 授業・第5回 発問からはじまる授業への疑い」、全国生活指導研究協議会編『生活指導』第374号、明治図書。

大西忠治(1987c)「実践のポイント 授業・第6回 からみ・ミニ記録・ものいわぬ学級」、全国生活指導研究協議会編『生活指導』第375号、明治図書。

大西忠治(1987d)「実践のポイント 授業・第8回 指名発言をどうするか」、全国生活指導研究協議会編『生活指導』第378号、明治図書。

大西忠治(1990)『生活指導入門』青木書店。

木内 剛(1992)「問題41 机間巡視の意義について述べよ」、柴田義松編著『ポイント教育学 教育の方法』学文社。

剣持武彦(1978)『「間」の日本文化』（講談社現代新書）講談社

小西二郎(2012)「特別活動の今日的課題に関する一考察」、『北海道情報大学紀要』第24巻第1号。

小西二郎・高島裕美(2014)「 \lt 進路指導—学習指導・生徒指導 \gt の下方スパイラル的困難化に関する予備的考察」、『北海道情報大学紀要』第25巻第2号。

齋藤 孝(1991)「教室の雰囲気と教師の〈構え〉——齋藤喜博における教師の身体」、日本学校教育学会編『学校教育研究』第6号、東信堂。

櫻井茂男(2014)「学習意欲を育てる授業づくり」、『教育展望』第60巻第2号、教育調査研究所。

佐藤英二(2010)「教科教育」、高野和子・岩田康之編『教育実習』学文社。

佐藤公治(2013)『学びと教育の世界——教育心理学の新しい展開』あいり出版。

佐藤 学(1996)『教育方法学』岩波書店。
 柴田義松(2009)「青年期の発達課題と社会科教育」、白井嘉一・柴田義松編著『〈新版〉社会・地歴・公民科教育法』学文社。
 白石陽一(2001)「授業における展開とタクト」、山下政俊・湯浅恭正編著『教育の方法——明日の学びを演出する』ミネルヴァ書房。
 宗和太郎(1993)「学校教育とカリキュラム」、平野智美編著『教育方法・技術』八千代出版。
 谷川彰英(1991)「教師と子どもの『向き』について——『机間巡視』との関連で」、『現代教育科学』第420号、明治図書。
 中山幸夫(1993)「現代の教授・学習理論」、平野智美編著『教育方法・技術』八千代出版。
 三上和夫(1992)「もうひとつの教育改革——通学区域と学校改革」、杉江修治・三上和夫編『誰のための高校——高校入試制度改革への実践的・実証的提言』合同出版。
 宮原武夫(2006)「初期社会科と問題解決学習」、実教出版編『地歴・公民科資料』第62号、<http://www.jikkyo.co.jp/download/29/> (2013年12月28日アクセス)。
 山崎政三(1993)「授業の展開」、平野智美編著『教育方法・技術』八千代出版。
 吉田辰雄(1999)「学習指導」、吉田辰雄・大森正編著(1999)『教職入門——教師への道』図書文化。

先生の御厚情に報いるためにも、今後、一層精進せねば、とあらためて思う次第である。

謝辞

本学の通学・通信双方の科目「教育制度論」の初代担当者であった西本肇先生が、御存命であれば、北海道大学を御退職となるのが今年度をもってであった。本稿は、そうしたことから、私なりに作成した幻の“<紀要・退職記念号>論文”である(あまりに拙く、先生に顔向けできないのだが)。

私も、今年度中(2月)に、奇しくも、先生が逝去なさった時と同じ年齢(51歳)となる。先生に比して、己はなんと不甲斐ないことか、今更ながらつくづくそう思う。