

「教材研究の手びき」(中学校古文教材)を用いた教育実習事前指導 —中学校実習(国語科)における古文教材研究のために—

田中耕司

一 はじめに

島根大学教育学部では、三年次後期に「学校教育実習Ⅳ」⁽¹⁾として、教育実習生が附属学校において実習教科の授業に取り組んでいる。国語教育コースの場合、「学校教育実習Ⅳ」においては、各教育実習生が配当された一クラスにおいて、数時間にわたる一単元(二〇一九年度からは原則三時間)を設定し、授業を行うこととなっている。

「学校教育実習Ⅳ」を履修するための事前指導の場としては、三年次前期から「学校教育実践研究Ⅱ」⁽²⁾が設けられている。「学校教育実践研究Ⅱ」の全体構成としては、教科指導以外の部分の事前指導を担う「実習部会担当」の部分と、各教科において「学校教育実

習Ⅳ」で取り組む授業を準備するための「主専攻担当」の部分とに分けられている。本稿では、「主専攻担当」の部分における実践を報告する。したがって、以下に記す「学校教育実践研究Ⅱ」は、全て「主専攻担当」の部分を目指すものである。なお、「実習部会担当」の部分に言及する際には、「学校教育実践研究Ⅱ」(実習部会担当)と記すこととした。

「学校教育実践研究Ⅱ」においては、教材研究と模擬授業、実習のふりかえりなどから内容が構成されており、実質的に教材研究を担う場となっている。国語教育コースの教育実習生は、「学校教育実践研究Ⅱ」において、「学校教育実習Ⅳ」において担当する教材の教材研究を行い、学習指導案を作成した後、附属学校教員の指導を受けることとしている。

「学校教育実習Ⅳ」において担当する教材の決め方は、国語科の場合、現在、個々の教育実習生が、任意に教材を選択するのではなく、学年ごとに扱う教材が決定されている。たとえば、七年生⁽³⁾に配当された教育実習生が四名いた場合、扱う教材が「平家物語」となれば、この四名は全員、「平家物語」の授業に取り組むことになる。

このように配当学年で共通した教材に取り組むことから、授業で扱う分野（たとえば古文）を得意とする教育実習生がいる一方で、その分野を苦手としているが、授業に取り組むことになる教育実習生も現れる。したがって、「学校教育実践研究Ⅱ」における事前指導の際には、それぞれの分野に対する興味や関心、そして教科指導を支える教科専門の習熟度についてもさまざまな者が、国語教育コースの教育実習生の実態として存在する中で、決定した単元の授業の準備を進めていく必要がある。

教科専門の習熟度に関する個人差が存在する中で、教材研究を、全て教育実習生に任せただけの場合、特に教科の内容を研究する際に、教育実習生その時点での習熟度に研究内容が限定されてしまい、指導すべき内容の取りこぼしが生じる可能性がでてくる。また、たとえば、その教材の内容に関心があっても、かつ十分習熟している教育実習生であっても、生徒を意識して、学習を組むという点については、学校における教壇での指導

経験が無いことから、授業で関わることになる生徒を意識しながら考えるという指導が必要となる。

筆者は、毎年、「学校教育実践研究Ⅱ」において、教材研究の指導を行っている。「学校教育実践研究Ⅱ」では、さまざまな実態の教育実習生が、学習指導案というかたちで指導計画を作成した上で、附属学校教員の指導を受けられるようにするため、毎年、「教材研究の手びき」を作成し、使用している。

本稿では、中学校の教育実習において事前指導を担当者、また、教材研究に取り組む教育実習生の一助となることをめざし、「教材研究の手びき」を用いた二〇一九年度の指導とその結果とについて報告する。

二 「教材研究の手びき」の発想と構成

「教材研究の手びき」の発想のとは、大村はまの「学習の手びき」にある。大村は、教室に存在することばの力のさまざまな生徒が、それぞれの力に応じて、自ら学習を進め、力をつけられるように、学習のたびごとに「学習の手びき」を考え、これを用いている⁽⁴⁾。大村とは、指導する対象は異なるが、「学校教育実践研究Ⅱ」で対象としている教育実習生の実態もさまざまであることから、教育実習指導の場においても、大村の「学習の手びき」の考え方を応用し、「教材研究の手びき」として作成し、使用することを考えた。

「教材研究の手びき」の作成に際しては、大村が「学習の手びき」を作るにあたっての、たとえば、次のような考えを参考にしている。

さて、どうやらこういう手びき、そのことばを思いつくのかと思われるかもしれませんが。学習の手びきはほとんど全部そうですけれども、教師である私自身の学習の時といえますか、研究している時といえますか、自分の読書生活、自分がこの紹介を聞く時の姿、頭の中、そういうものを考えて、私は作っていました。⁽⁵⁾

つまり私自身の学習の生活、大人ですので研究生活といってもいいかもしれませんが、学んでいる生活、読んでいる気持、読書生活、そういう経験が、この手びきの手びきを作らせるのです。自分がその生活をしている時、本の紹介を読んだり聞いたりしている時に、どういふふう心動かしているかということをとらえて、それを手びきにするわけですから、「私の学習経験により」と言ったらいいかと思えます。これは読書でない場合も同じです。⁽⁶⁾

この発想を手がかりに、教育実習生に教材研究をさせる前に、筆者が実習範囲の教材を読み直し、その教

材研究を行って、その観点やその際の思考を取捨選択し、「教材研究の手びき」としてまとめなおすこととした。

二〇一九年度の教育実習生が授業で担当した教科書教材（光村図書出版を使用）は、七年生配当の者が、「蓬萊の玉の枝——竹取物語」から、八年生配当の者が「仁和寺にある法師——徒然草」から、九年生配当の者が「夏草——おくのほそ道」からとなり、共通して古文の教材を取り扱うことになった。

毎年、扱う教材の種類が全く異なる場合、たとえば、漢文や小説などのように異なる場合は、それぞれにあった「教材研究の手びき」を作成している。しかし、二〇一九年度は、三学年共通して古文を扱うことになったため、共通して教材研究ができる部分に限り手びきとして作成することとした。共通して教材研究ができる部分とした理由の一つは、学年を超えて、同じ観点について話し合わせる活動も取り入れることを視野に入れたためである。なお、それぞれの教材の特質にかかわる部分に関しては、その都度、対象となる学年の教育実習生に対し、直接、指導で補足するようにした。

授業を行う上では、まず、生徒に「つきたい力」を明確化することが前提である。しかし、「学校教育実践研究Ⅱ」の開始当初、教育実習生は、「つきたい力」を具体的にイメージできる段階にはいない。また、教

材研究の経験も十分には積まれていないことから、担当する教材を自分が指導するために、具体的に何をすればよいのかがまだ漠然としている状態である。そこで、「教材研究の手びき」においては、教材研究の観点を示し、さらに、その観点の中の項目については教育実習生の思考の自由度をのこしつつ、手びきとして具体化することにより、実際に授業を行うことができるとの教材研究へと導くことをねらった。

- 二〇一九年度の場合、「教材研究の手びき」の構成は、以下に示す四つの観点から作成することとした。
- I. 教材文についての知識・理解
- II. 教師の読み（解釈）
- III. 生徒が持っている知識・技能・思考と指導目標の設定
- IV. 学習指導要領

以上の四つの観点は、次のような考えから構成している。

「I. 教材文についての知識・理解」は、教材についての知識・理解を確認するための手びきである。これまでの学習経験をふりかえる、あるいは、各種の資料を使用することを通して、内容を指導するために必要となる知識・理解を確認するための部分である。

- 「II. 教師の読み（解釈）」は、教材に対する指導者
- ③ 新出漢字が使用されている語彙：サイドラインを引く。

二. 語彙

- ① 現代語と語形（かたち）も意味も同じだが、中学生にとつて難しい語彙：○（丸）をつける。
※ほぼ全ての語彙に○がつけられる場合は、○はつけずに、どのように扱うかを考える。
 - ② 現在語と語形（かたち）は同じだが意味が異なる語彙：赤でチェックする。
 - ③ 現代語と語形（かたち）も意味も異なる語彙：青色でチェックする。
- ※①～③は、中学生の理解度を規準にして判断する。
- ④ 当時の生活や文化を表す語彙を拾う。
 - ⑤ 当時の人々の認識の仕方を示す語彙を拾う。

三. 文法

- ① おさえるべき代表的な文法事項（例 係り結び）
- ② その他、文語文法でおさえない文法事項

四. 韻律

- ① 音声化したときの特徴は何か。
- ② 教師として韻律の特徴を音声化して伝えられるか。

五. 表現上の技法

の解釈である。教材の内容を指導する場合、教材についての知識・理解の部分をおさえるのみならず、内容の解釈、また、その解釈を行うための筋道を意識化しておくことが必要になる。そのための切り口を示している。

「III. 生徒が持っている知識・技能・思考と指導目標の設定」は、指導する対象、すなわち指導する生徒を意識化する部分である。教育実習生は、教科の指導経験がほとんどないために、指導する対象（生徒）の存在を十分には意識できていない。また、そのことが原因で、一方的な指導、注入主義的な指導を行うことがないようにする必要があるのである。このようなことから、意識するべき点を示している。

「IV. 学習指導要領」は、平成二十九年告示の中学校学習指導要領において、ふまえるべき「内容」と、また、平成二十九年告示の中学校学習指導要領で学習を組む際に、特に意識する点を取り上げた部分である。次に、各観点における項目を示す。

I. 教材文についての知識・理解

一. 表記

- ① 歴史的仮名遣い⇄現代仮名遣い（仮名遣いのきまり）を調べる。
- ② 正しく範読できるかを確認。読み方が不確かな部分を□（四角）で囲む。

- ① 叙述されている文章に使用されている技法は何で、どの箇所で表れているか。
また、読み手にとってそれはどのような効果があるのか。

六. 挿絵・写真・図

- ① 挿絵・写真・図を言語化し、正しく解釈できるか。

七. 注や解説

- ① 中学生にとつて意味がとらえにくい語彙、わかりづらい説明はないか。

八. 歴史的背景

- ① どのような作者か。
- ② 文学史上の位置づけ
- ③ 成立にかかわる歴史的事実（書かれた当時の社会的背景、政治、文化、生活など）
- ④ 現代と異なる思想、価値観とそれが表れている箇所
- ⑤ 現代と共通する思想、価値観とそれが表れている箇所

II. 教師の読み（解釈）

一. 登場人物の整理

- ① どのような人物が登場して、何をして、その結果どのようなになるのか。

二. 場面・状況の整理

- ① どのような場面、状況か。

三. 登場人物の心理とその変化

- ① 登場人物の心理とその変化（根拠を基にして）

四. 自分の解釈と根拠

- ① 自分はこの教材をどのように読み、解釈したか。（根拠を基にして）

五. 他の解釈と根拠

- ① 他に妥当と思われる解釈はないか。（あれば、その根拠も示す。）

六. 教材の価値

- ① この教材のおもしろさはどこにあるのか。
- ② この教材の価値はどの部分にあるのか。
- ③ この教材を学ぶ意味はどこにあると考えられるか。

Ⅲ. 生徒が持っている知識・技能・思考と指導目標の設定

一. 既習事項

- ① 本単元に入る前に、生徒は古典について、いつ、どのような教材で、何を学んできたのか。

二. 生活経験・読書経験

- ① これまでの生活経験、読書経験との関連づけが行える箇所があるとすれば、どこか。

三. 系統性

- ① これまで学んできた内容とこれから学ぶ内容とを比較し、これから学ぶ内容（新しい知識、技能）によって、どの部分を加える、分化させる、発展させることができるか。

四. 技能

- ① 生徒が得ている技能のうち、この単元で使わせた技能は何か。

五. 思考

- ① これまでのどのような思考を行わせてきたのか。それを踏まえ、これから行わせたい思考はどのようなものか。
- ② 生徒の解釈が分かれそうな箇所、読み誤りが生じやすいような箇所はどこか。
またなぜそのようなことになると考えられるのか。
- ③ この単元で生徒に考えてほしいことはどのようなことで、それをどのような筋道で考えさせるか。

六. 気づき

- ① この単元で生徒に気づいてほしいことは何で、それをどのような筋道で気づかせるか。

Ⅳ. 学習指導要領

- ① 学習指導要領の各学年の「内容」で踏まえる箇所はどの部分か。

- ② 「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方を理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること。」⁽⁷⁾をどのように実現するか。

以上、IからIVまでの観点と項目とを、A3一枚の用紙の表面のみに印刷し、見開きながら教材研究が進められるようにした。

三. 指導の対象と方法

二〇一九年度の「学校教育実践研究Ⅱ」において指導の対象となった教育実習生は、七年生配当が三名、八年生配当が四名、九年生配当が三名の計十名であった。

「学校教育実践研究Ⅱ」の指導時間のうち、教材研究に関わる指導時間は、二〇一九年度は第一回から第六回の六回分であった。教材研究の指導にあたっては、通常、一回分を大学における授業時間の一コマ分に割り当て、指導を実施する。しかし、十名全員が揃うことが可能な金曜五コマ目（十六時五十分から十八時三十分まで）は、あらかじめ「学校教育実践研究Ⅱ（実習部会担当）」の時間として設定されており、二〇一九年度は、これが終了するまで十名が同じ時間に、連続して100分間の指導を受けられる時間が設定できなかった。このため、第一回と第二回に関しては、100分を二分割し、50分ずつの指導を金曜の五コマ目以外の時間で行うことにした。

教材研究の指導にかかわる二〇一九年度の指導の日程、指導時間は次に示す通りである。

- | | | |
|----------------|----|------|
| 第一回（五月七日（火）） | …… | 50分 |
| 第二回（五月十四日（火）） | …… | 50分 |
| 第三回（六月十一日（火）） | …… | 50分 |
| 第四回（六月十八日（火）） | …… | 50分 |
| 第五回（六月二十八日（金）） | …… | 100分 |
| 第六回（七月五日（金）） | …… | 100分 |
| 第七回（七月十九日（金）） | …… | 100分 |
| 第八回（七月二十六日（金）） | …… | 100分 |

※第七回以降は、学習指導案の作成、模擬授業、実習のふりかえりとなっている。

うち、第一回と第二回に関しては、各教育実習生が、まずその時点でもてる力で考えることをねらって、「教材研究の手びき」を用いずに、教材研究を行った。第三回から第六回に関しては、「教材研究の手びき」を配布し、これを用いて教材研究を進めることとした。「教材研究の手びき」の使用にあたっては、どれからはじめてもよいこと、一つひとつ行う必要はないこと、使い方は任せることを指示した。なお、使い方を任せる指示を行ったのは、二年次までの学習により、指導の対象としている教育実習生には「教材研究の手びき」を活用する力が養われていると判断したためである。

指導の方法としては、各回、同じ教材を扱う教育実習生でグループを組み、話し合いをもとに教材研究を進めることとした。なお、話し合いは、教材研究を進めるための手立てとして用いるため、どこで、どのように話し合うかについては基本的に各グループに任せられた。また、必要に応じて、筆者が指導者としての指導を行っている。したがって、話し合いの過程や結果として、また、指導の結果として、話し合い以外の活動も行われている。(たとえば、必要に応じて資料を調べる活動など)

てることとした。

なお、記述内容に関して不明な点がある場合は、回答を記述した教育実習生にその内容を確認し、補い、解釈の精度を上げるよう努めた。

五 「教材研究の手びき」を用いた指導の結果

以下それぞれの質問項目についての回答を示す。なお、結果及び考察を通して、解釈し項目立てた部分には、頭に○印を付している。

(一)質問項目①の回答

○考えるべき観点を得るため

- ・「No.1」教材研究をするときの観点を知ることができた。それらをもとに、自分の教材を見ることできた。(八年生配当 Fさん)
- ・「No.2」何を考えるか、要素を出すために使った。(九年生配当 Hさん)

○生徒の知識や理解を意識するため

- ・「No.3」古文で難しい部分は教科書上で大体現代語訳されていたが、現代語訳された言葉であつても中学生にとっては難しいと思われるものもあり(たとえば「先導者」、そのようなことを洗い出

四 指導についての評価と分析方法

「教材研究の手びき」を用いた指導について評価し、検討を行うために、次の二つの項目(①、②)について、今回の指導の対象とした十名の教育実習生に対し、調査を行った。なお、調査は質問紙を用い、自由記述による回答を求めることとした。

質問項目①

・「教材研究の手びき」を、あなたはどのように使いましたか。

質問項目②

・教材研究の進め方について、「教材研究の手びき」を配布しなかったときの教材研究と、「教材研究の手びき」を配布してからの教材研究とを比較し、あなたが思ったことを記してください。

調査用紙を配布した十名全員から調査についての同意が得られ、回収をすることができた。

分析にあたっては、自由記述による回答を、記述内容の関連ごとに区分し、類似内容ごとにまとめ、その解釈を項目立てして示すこととした。なお、類似した内容が複数認められない場合、一例での回答であっても、結果と考察の読みやすさを考慮し、解釈し項目立

せたのでよかった。(八年生配当 Eさん)

○自分の状態を確認するため

- ・「No.4」自分には何ができて、何ができていないのかをチェックする指針にしていた。(七年生配当 Bさん)

・「No.5」授業の作成にあたって、使える知識を確認する際に大いに役立った。(八年生配当 Eさん)

○考えを深め、焦点化するため

- ・「No.6」教材研究を進める際に、「教材研究の手びき」の一つひとつを用いて考えた。一つひとつの項目に対して答えることで、教材の何を生徒に教えなければいけないのかを考えた。(八年生配当 Gさん)

○教材研究を順序だてるため

- ・「No.7」項目に沿って教材研究をした。(七年生配当 Bさん)

○取捨選択するため

- ・「No.8」「教材研究の手びき」の項目のうち、自分の大まかな授業計画から外れているものは最初から除外し、必要な項目についてのみ深めていった。授業計画としては、担当していた「竹取物語」が、

中学校に入ってから最初の古典ということで、意味内容よりも読み方などを重視した。また、物語そのものの情報もきちんと整理しておかなければいけないと思った。(七年生配当 C さん)

○目的を明確化するため

・[No.9] 授業の目的、めあてを明確化するため。(七年生配当 A さん)

○情報の共有をするため

・[No.10] まず調べる必要があること、共有すべき必要があることに丸をつけ、その項目について教材研究をしていった。はじめは、作者について、文学史上の位置づけ、歴史的事実など、「おくのほそ道」という作品がどのようなかを調べた。その後、内容をみていったので、九年生担当同士で基本的な情報を共有してから授業について考えていったのでよかった。手びきで丸をした項目はノートに書き、思いついた意見をノートに書いていき、教材研究を行った。(九年生配当 I さん)

○共通課題の設定をするため

・[No.11] 項目に沿って教材研究を進め、次の教材研究の時間までにどの項目について考えておくかを実習生内で決めていた。そのため、教材研究を

円滑に行うことができた。(九年生配当 J さん)

○話し合いの順序の根拠とするため(話し合いを順序だてるため)

・[No.12] 同じ学年配当の実習生同士で、教材研究について話し合いをする際、手びきの流れに沿って行った。(八年生配当 D さん)

(二)質問項目⑥の回答

○教材研究の指針を示す効果

・[No.13] めやすが立って教材研究がやりやすくなった。(七年生配当 B さん)

・[No.14] 手びきが配られる前は、漠然とした、抽象的な内容についてしか考えることができなかった。手びきがあることで、項目を取捨選択して、自分なりの授業の方向性を定めることができた。(七年生配当 C さん)

・[No.15] 教材研究は何からとりかかったらいいかわからなかった。手びきをもらってから、何をさらに深めたり、調べたりしなければならぬのかわかった。(八年生配当 G さん)

・[No.16] 私が中学生のときに、「おくのほそ道」を習っていなかったため、いきなり教材研究をしろ

といわれても、何からしていけばいいのかわからなかったと思う。手びきがあったおかげで、基本的な情報から順に得ていくことができたと思う。手びきが配られる前は、作者の情報だけを調べて、作品自体の位置づけなどは調べていなかった。そして、教材研究に対し、どうしたらいいのかという不安もあったが、手びきのおかげで不安になり過ぎることなく、教材研究をすることができた。そのため、手びきがあったと思う。

(九年生配当 I さん)

・[No.17] 何から取り組めばよいかかわからなかったが、手びきによって細かく観点を分けて教材研究に取り組むことができた。(九年生配当 J さん)

○研究の視点が広がる効果

・[No.18] 手びきを用いることで、それ以前よりも研究の視点が広がった。(八年生配当 F さん)

○教材研究の進行度を確認する効果

・[No.19] 手びきには、観点が細かく示されているため、どの観点から教材研究をしたかをチェックすることで、進行度を適宜確認できた。(九年生配当 J さん)

○教材研究の見通しをもつ効果

・[No.20] 項目だてられており、全体を見通せたので、研究を行う順を考えやすくなった。(八年生配当 E さん)

○話し合いを焦点化させる効果

・[No.21] 手びきの使用前は、「何を話し合えばいいのか?」といった不案内な状態だったが、手びきの使用後は、「とりあえず、項目について話そう。」となった。(九年生配当 H さん)

・[No.22] ある程度、教材研究への視点が示されている方が、意見を出しやすい、まとめやすい。(八年生配当 D さん)

○役割を終えた手びき

・[No.23] 「学校教育実践研究Ⅱ」では使用していたが、「学校教育実習Ⅳ」の実習が始まってからは、授業を行う先生方の授業への工夫が手びきになるので、紙の方はあまりつかわなかった。(八年生配当 D さん)

○実習期間中の効果

・[No.24] 教材研究の方法は自分なりにはわかっていくつもりだったため、「学校教育実践研究Ⅱ」では、まず自分なりに教材研究を進めました。教

材研究の手びきは、「学校教育実践研究Ⅱ」のなかでというよりも、「学校教育実習Ⅳ」の実習期間に、計画していた自分の授業を直す必要が出てきたときに役立ちました。授業を見直し、つくり直すにあたって、手びきの視点を使わせていただきました。(七年生配当 Aさん)

六 考察

結果について、次の(一)から(三)のように考察した。なお、(一)と(二)については、立てた項目をもとに考察を行った。

(一) 「教材研究の手びき」をどのように使用したのか(質問項目②)について

質問項目②の回答は、大きく、各個人の教材研究における「教材研究の手びき」の使われ方について記述された内容と、グループでの話し合いにおける「教材研究の手びき」使用方法について記述された内容に分けることができる。と考える。

はじめに、各個人の教材研究における「教材研究の手びき」の使われ方に関する項目について検討する。

「○考えるべき観点を得るため」にかかわる記述(No.1)「No.2」が示すように、教材研究を行うにあたり、何をすればよいのかというヒントとして、また、

教材研究の切り口として活用されたことがうかがえる。さらに、「○生徒の知識や理解を意識するため」(No.3)にかかわる記述から、教える相手、すなわち生徒を意識するためきっかけとしても働いたこともわかる。

また、「○自分の状態を確認するため」にかかわる記述(No.4)「No.5」が示すように、自分自身を省みるためにも使用されたようである。これを一歩進めて、「○考えを深め、焦点化するため」にかかわる記述(No.6)が示すように、「教材研究の手びき」の各項目と自身との対話を通して、教える内容を深め、焦点化するための役割も果たしたことも示唆される。

教材研究の進め方に関わるものとしては、「○教材研究を順序だてるため」にかかわる記述(No.7)のように、項目が示す順番に教材研究を進めた者もいるが、「○取捨選択するため」にかかわる記述(No.8)のように、自分が教えることに関して必要な部分を最初に判断する際の手がかりとした者もいる。それぞれの教育実習生の教材研究の進め方に応じて、「教材研究の手びき」が使われていることがうかがえる。また、「○目的を明確化するため」(No.9)にかかわる記述が示すように、「教材研究の手びき」を用いながら目的を明確化させた者もいた。授業の立案にあたっては、はじめに授業の目的を設定し、そこから教材研究を進める方法もあるが、教材研究をしながら目的を定

めていく方法もあると考える。「No.9」の記述は、そのような進め方をした者にとつての活用方法を示すものである。

次に、グループでの話し合いにおける「教材研究の手びき」の使用方法に関わる項目について検討する。

「○情報の共有をするため」(○共通課題の設定をするため)「○話し合いの順序の根拠とするため(話し合いを順序だてるため)」にかかわる記述(それぞれ「No.10」「No.11」「No.12」に対応)のように、話し合いをもとにした学習を進めるにあたって、グループで活用されたことを示唆する記述がされている。この三つの記述は、話し合いを建設的に行うために使用したことを示すものであると考える。「No.10」「No.11」「No.12」を記述した者はそれぞれ異なり、かつ、「No.10」「No.11」と「No.12」とは、異なる学年配当の者による記述であったことを考えると、グループで話し合いが行われているという点から、実際には、これらの記述をした以外の者にも、このような「教材研究の手びき」の使われ方がされたと見てよいであろう。

以上、質問項目②についての回答は、記述内容から区分はできるものの、全て教材研究のプロセスに通じるものである。各回答から、教育実習生がさまざまな切り口から、今回の「教材研究の手びき」を有効に使用していたことが推察できる。

(二) 「教材研究の手びき」の有無による比較(質問項目⑥)について

質問項目⑥については、主に、教材研究の効果に関する記述がされていたことから、その内容について検討する。

回答を検討すると、「○教材研究の指針を示す効果」にかかわる複数の記述(No.13)「No.14」「No.15」「No.16」「No.17」があった。個人差はあるものの、教材研究を開始した当初は、教材研究について、何をどの程度、また、どのような順序で行うかについて、各教育実習生の中で確実なものとなつてはいなかったことであろう。「一 教材研究の手びきの発想と構成」で述べた「担当する教材を自分が指導するために、具体的に何をすればよいのがまだ漠然としている状態」をこれらの記述は支持するものであるといえる。これらの記述を、「○研究の視点が広がる効果」にかかわる記述(No.18)とあわせて考えると、「教材研究の手びき」がなければ、各自の学習経験にのみ基づいた教材研究や指導計画の立案となった可能性があると判断できる。

「○教材研究の進捗を確認する効果」にかかわる記述(No.19)や「○教材研究の見直しをもつ効果」にかかわる記述(No.20)からは、全体を俯瞰し、現在の自分の立ち位置を示す効果があったことが示唆される。また、「○話し合いを焦点化させる効果」にか

かわる記述(「No.21」「No.22」)のように、話し合いの糸口とする効果もあつたようである。これらをあわせて考えると、どの点から考えるかについては、各個人によって異なるため、話し合う際に、どの点から話し合うか、ということにおいて、「教材研究の手びき」が話し合いの見取り図としての役割を果たしたのではないかと推察できる。

「○役割を終えた手びき」(「No.23」)と「○実習期間中の効果」(「No.24」)とは対をなすものであると考える。「教材研究の手びき」は、「学校教育実践研究Ⅱ」(主専攻担当分)の中で活用され、「学校教育実習Ⅳ」で指導を受けるための橋渡しとするものであるため、「No.23」の記述に示されるように、教育実習生の足がかりとしての役割を終える時がある。その一方で、「No.24」の記述のように、実習校で指導を受ける際に、その効果が実感された場合もある。個人差だけでなく、個人の時々の状況に応じ、手びきものであつたことがうかがえる。

(三) 回答全体を通して

質問項目④、質問項目⑤の各回答を通して、「教材研究の手びき」を用いながら、教育実習生が主体的に教材研究を進めていることが判断できる。たとえば「No.11」の記述のように、「学校教育実践研究Ⅱ」としては課題を設定していないにもかかわらず、自ら共通

課題を設定し、事前にその課題に取り組んだ上で、「学校教育実践研究Ⅱ」に臨んだとする回答も見られた。また、全ての回答は、「教材研究の手びき」の活用方法と効果とが多様であることを示している。同時に、この多様さは、教育実習生がそれぞれの観点において、自由に思考したことをうかがわせるものである。このような点からも、教育実習生の主体性を妨げることなく、まさしく「手びき」となつたことがうかがえる。

以上、「教材研究の手びき」が、教育実習生にとって活用され、効果的に働いたと判断することができた。その一方で、指導者としての指導中の関わりや観察から、「教材研究の手びき」について今後も引き続き検討を要するところがあると考えている。たとえば、「どの程度まで踏み込んだ記述をするか」という点からいえば、「六、挿絵・写真・図」には、より教科書の活用を目を向けさせるため、「注目すべきところに注目させられるか」「本文と食い違ふところはないか。」等のより具体的な記述が必要だったのではないかと、また、「教材研究の手びき」で用いる言葉の選択に関しても、たとえば、「二、場面状況の整理」では、今回、「場面・状況」の中に「時」の意味を包括させ、実習生自身が気づきながら教材研究を進めることをねらつたが、明確に時間の観点を明記しておいたほうが、取り組みやすい教育実習生もいたのではないかとといった点も省みられた。

最後に、今回の「教材研究の手びき」は、条件の異なる別の教育実習生に用いても、今回の対象と同様に、効果的に働くとは限らないと考える⁽⁸⁾。毎年筆者も、条件の違いを踏まえつつ、「教材研究の手びき」の内容に関して、努めて変更を加えるようにしている。

次年度以降も、教育実習生に対するより質の高い指導をめざして、その年々の教育実習生の実態を踏まえ、また、これまでの指導の反省を踏まえながら、「教材研究の手びき」を作成し、これを用いた指導に取り組んでいきたい。

註

(1)(2)対象の学生が入学年度の『履修の手引 平成29年度2017』(島根大学教育学部)(六六頁)における関連の記述を以下に記す。

学校教育実践研究Ⅱ

学校教育実習Ⅲ・Ⅳのコア授業科目として事前・事後指導を行います。主専攻に対応する校種・教科の授業実践に焦点化し、学習者理解を基本とした授業分析、教材研究と教材制作のトレーニング、学習指導案作成と模擬授業を行います。また事後指導では、自らの実習を深化・発展させるためのふりかえりを行います。

学校教育実習Ⅲ

主専攻に対応した観察実習主体の教育実習です。附属学校教員による授業を観察し、授業を「教師と学習者のコミュニケーションの総体」として把握し、学校教育実習Ⅳに必要な授業実践力の基盤を培います。

学校教育実習Ⅳ

主専攻に対応した教壇実習主体の教育実習です。教科指導をはじめ、学習集団の形成や学級経営に係る実践的トレーニングを行い、教職へのより深い理解と基礎的な実践力の育成を図ります。

(3)二〇一九年度より、島根大学教育学部附属中学校は、島根大学教育学部附属義務教育学校(後期課程)となった。本文中の七年生、八年生、九年生は、それぞれ中学校一年生、二年生、三年生にあたる。

(4)「学習の手びき」について大村が記述した箇所は複数あるが、個人差に応じるといふ点に関していえば、たとえば、次のような箇所に端的に示されている。

つまり、はじめからできている子には、手びきはいらなかつたのです。ですのに、教室の実際では、そういうことがあまり考えられていません。わかつてしまつて手びきのいらぬ子もそうでな

い子も、本来、必要に応じて別々に与えられるべき細かい手びきを、全員で一緒に端から正答のよくなものを作っていくこととなります。そのような手びきの扱いは、むだなことです。全然いらなかった人、どれとどれがいる人、どれだけがいる人といった区別なしに、一題残さず扱うとしたら、まことに重複の多い、くだい、むだな学習になってしまう。 (大村はま『新編 教室をいきいきと2』ちくま学芸文庫 一九九四年 筑摩書房 一九一頁)

- (5) 大村はま『新編 教室をいきいきと2』 ちくま学芸文庫 一九九四年 筑摩書房 二五五頁
- (6) 大村はま『新編 教室をいきいきと2』 ちくま学芸文庫 一九九四年 筑摩書房 二五六頁
- (7) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)』(平成30年 東山書房) 三七頁
- (8) 大村はまは「学習の手びき」の使用について次のように述べている。

「学習の手びき」ですけれども、「手びき」には、いろんなのがありまして、それこそ、まったく型がないのです。そして、いくつか作ってあって、それぞれの場合に合ったのを使うのかと思っ

ます。そのたびに新しく作るのです。同じような学習でも子どもが違いますし、第一指導者自身も多少でも成長もしましょう。時間やその他事情も同じでないのです。それで、同じのが使えないのです。そういうわけで、一つの手びきを二度使ったことは、一度もありません。(大村はま『教室に魅力をも』一九八八年 国土社 一六七頁)

「教材研究の手びき」は、大村の「学習の手びき」に着想を得ることからも、この考え方を大切にしたいと考えている。

(島根大学学術研究院教育学系准教授)