

探求

現職教員・教員養成コース学生のための
「授業力陶冶の修業」シリーズ(1)

「修行」超入門

北海道教育大学教授
宮下英明 著



「修行」超入門

本書について

本書の趣旨は、「教員養成課程の学生であるとはどういう立場にいることなのかを伝える」ということです。

教員養成課程の学生は、教員になれるための修行を積む立場にいます。教員養成の場合、「修行するしないは個人の勝手」とはできません。質の劣った者が教員になれば、その生徒が被害者になるからです。

しかし、「修行」の意味・内容を知らずに修行はできません。初心者が修行に入れるためには、やはり修行に入らせる指導が必要になります。

本書は、教員養成課程の学生が修行に対しどのような構えで臨むことが必要かを述べます。ただし、読者が要点を取り損なわないよう、話を短く簡単に済ませるようにしました。ゆえに『「修行」超入門』です。

本書のものの言いについて

本書は、学生のことを徹頭徹尾「未熟者」として論じます。学生をこのように扱うことに反発することは、無用です。学生とは未熟者のことです。

ただし、「未熟者」である学生にもいろいろあります。しかし、この「いろいろ」に対応するようにものを言うことは、とてもできませんし、またそんなことをしたら、量においても内容・構成においても、読むに耐えない話になります。

そこで、本書ではさらに、思いっきり一刀両断的なものの言い方をします。

本書で述べられる「学生」が自分には当たらないと思ったら、自戒のつもりで読むといいでしょう。

目次

はじめに	1	5.2 「授業」の形づくりではなく「理解に導く」を設計	40
I. 教員になるための（教員であるための）修行		6. 「授業パフォーマンス（指導法）」を知る	42
1. 「修行」の理由を知る	3	6.1 授業の完全台本をつくる	43
1.1 「できない・わからない」では済まない	4	6.2 「推敲」を覚える	44
1.2 簡単に「できる・わかる」にはならない	7	6.3 「イメージ・トレーニング」を覚える	46
1.3 「わからない」がわからない	9	7. 授業の鑑識眼を養う	48
1.4 「考える」ができるようになること	10	7.1 「よい授業」の条件	49
1.5 基礎・基本から始める	12	7.2 学習活動の習慣形成	50
2. 「未熟」を知る	15	7.3 授業を見る眼を養う	51
2.1 「未熟」の意識	16	7.4 下手な授業を見て「よい授業」を学ぶ	53
2.2 「子どものままのアタマで授業づくり」に無自覚	17	III. 教育実習	
2.3 あがる / テンばるのは、中身がないから	19	8. 「教育実習」の意味	55
2.4 やらない理由をつくり出す（「いま」を合理化）	20	8.1 「教育実習」のとらえ方	56
2.5 学ぶと謙虚は相互補完	21	8.2 「子ども」「個の多様性」を知る	57
II. 授業する力の陶冶		8.3 授業観察と授業実践	58
3. 「授業」とは何かを知る	23	9. 授業実習への取り組み方	61
3.1 「学校」とは「授業」のことである	25	9.1 主題研究	62
3.2 授業づくり——主題研究と授業設計	26	9.2 現行 / 教科書	63
3.3 授業の実現——授業パフォーマンス	28	9.3 授業設計	64
4. 「主題研究」を知る	29	9.4 授業パフォーマンス	65
4.1 主題をわかっていないことに気づく	30	おわりに	35
4.2 「主題理解」に必要な学問に入る	31		
4.3 「論理」の理解が関門	34		
5. 「授業設計」を知る	35		
5.1 教師は「話す人」ではなく「学習活動のオーガナイザ」	36		

はじめに

教員は教職に就いた最初のときから、「教師」です。——実際にはそうでないにもかかわらず、「教育のプロ」ということになってしまいます。

「教育のプロ」への道は修行の道です。教員はずっとこの修行の道を歩む者です。

この道の最初が、教員養成課程です。
教員養成課程は、修行の道を歩めるカラダをつくる課程です。

修行することを気持ち / 意志の問題のように考えていると、失敗します。
修行すること自体が、能力です。そしてこの能力は、修行することによってつ
くられます。

1. 「修行」の理由を知る

- 1.1 「できない・わからない」では済まない
- 1.2 簡単に「できる・わかる」にはならない
- 1.3 「わからない」がわからない
- 1.4 「考える」ができるようになること
- 1.5 基礎・基本から始める

1.1 「できない・わからない」では済まない

いまの大学生は、自学習しない。

教員になろうとする教員養成課程の学生も同様で、まったく自学習しないというのは、ざらである。だいたい、1週間（1日ではない！）で2時間を下回るくらい。

「自学習しない」の意味には「自学習の気持をもてない」と「自学習の能力がない」の2つがあるが、大学生の「自学習しない」はこの両方である。

教員養成課程の学生は、学生でいることを、資格獲得と卒業に向かうエスカレータに乗っているような感覚でいる。エスカレータだったら、なにもしなくていいわけだ。

教員養成課程は、もちろん、エスカレータではない。

大学の授業が行うことは、学生に対し彼らが自分の脚で上（のぼ）るべき階段を示すこと。

学生はこの階段を上り、足腰を鍛える。自分の足腰を鍛えるのは、自分自身である。

しかし学生には、「自分を鍛えられるのは自分でしかない」ということがわからない。

大学は、本来、学生が急速に成長するところである。

大学では、これまでの「人から与えられる」が「自分が自分に課す」に変わる。学生は、「自分が自分に課す」を行うことで、これまでとは質

的に異なる成長を果たす。

しかし現実の学生は、大学に入ってから卒業するまで、自分で歩くことをしない。

よって、大学に入ってきたときの幼稚な貌のまま、大学を卒業する。

「人から与えられる」でしかやれない学生を見て、大学は（「しようがない」というわけで）彼らを授業と宿題で縛るやり方をとるようになる。そしてこれがまた、「自分で歩くことをしない学生」の悪循環をつくる。

教員養成課程では、「自分を鍛える・鍛えないは個人の勝手」とは言えない。なにせ、学生は教員の資格をとろうという者たちなのだ。

これは、医者養成課程で「自分を鍛える・鍛えないは個人の勝手」とは言えないのと同じ。できの悪いのが医者になったら、殺される者が出てくる。

教員養成課程の学生には、人の命をあずかる医者と教員が同じだという感覚がない。「下手はできない」「下手をしないためには、しっかり修行しなければならない」「自分を鍛えられるのは自分でしかない」という感覚がない。

要するに、「できない・わからない」では済まない（周りが困る）ということが、わからない。

「できない・わからない」は自分で何とか「できる・わかる」にもっていかねばならないのだが、そのような感覚が学生にはない。

「できない・わからない」を最初の出会いで決めてしまい、そしてそれをそのままにする。

そもそも、自分の「できない・わからない」を意に介さない。

自分の「できない・わからない」は誰かが世話してくれるもの、というわけだ。

こういうわけなので、学生につきを理解させることが、教員養成課程のいちばんの課題ということになる：

「できない・わからない」では、済まない。自分の「できない・わからない」は、自分が「できる・わかる」へと変えていかねばならない。そしてこれを行うには、根気と時間を要する。

「できない・わからない」とは、
根気よくそして時間をかけて「できる・わかる」へと自分を変えていく作業を怠っている
ということに他ならない。

1.2 簡単に「できる・わかる」にはならない

簡単に「できる・わかる」にはならない。

「できる・わかる」になるには、根気と時間を要する。

「できない・わからない」とは、

根気よくそして時間をかけて「できる・わかる」へと自分を変えていく作業を怠っている
ということに他ならない。

学生はこのことを知らないで、「できない・わからない」を最初の出会いで決めてしまい、そしてそれをそのままにする。

また、学生は、

自分の「できない・わからない」は、自分が「できる・わかる」へと変えていかねばならない
ということを知らない。

誰かが「できる・わかる」ようにしてくれるものだと思っている。

自分を育てるのは自分自身。

周りは、水や餌を与えるだけ。

人が植物に水を与えるのは、植物が自らを育てるものだからだ。

石には水を与えない。自らを育てるものではないからだ。

「できる・わかる」になるためには根気と時間を要すること、そして自分を育てるのは自分自身であることを知っていれば、「できない・わからない」にきちんと付き合っていこうという気になる。

しかし学生は、簡単に「できる・わかる」にはならないということを、教えられてこなかった。(「学習」の意味とか学習法というものを、これまで教えられてこなかった。)

学生は、「できない・わからない」をプロセスとして考えることをしない。よって、彼らは

「できない・わからないのだから、しょうがない/まあいいか」にして、終わらせてしまう。

したがって、つぎがここでの結論になる：

「学習」の意味と学習法の指導が、いまの教員養成課程が学生に対し最も重要視して行わねばならないこと。

1.3 「わからない」がわからない

ひとは、自分の「わからない」がわからない。

自分の「わからない」がわかるようになるのは、成長である。この成長は、本来時間がかかる。

よって、昔の人は「弟子入り」という教育方法を考えた。

自分の「わからない」がわからない者には、ほかから言ってもわからない。わかるようにさせるには、自分でジタバタさせるしかない。「弟子入り」は、成長を10年単位で考える。

昔の人は、ひとの成長というものをよく知っていたわけだ。

いまは「教育の効率化を学校教育で実現」「学校は成果主義で生き残り」が信じられている時代。教育を長いスパンで考えそれを実践しているところなどは、全体のごく僅か。

医者とか教員のような「生殺与奪」の職業は、本来「弟子入り」みみたいな教育法で人材を育てないことには、危なくてしょうがない。

医者の場合、「医局」を諸悪の根源のように言うことが「進歩的」のように受け取られているが、医局制度とは「弟子入り」制度のこと。冷静に考えれば、「資格試験合格者」をそのまま医者として信用する方がどうかしているわけだ。

教員などは、まったくの未熟者として就職し、そしてすぐに「教員」をやる。教員は、いろいろたくさん失敗して成長する。一方、生徒は「教師の当たり外れ」に従う。

1.4 「考える」ができるようになること

考えようがなければ、考えられない。

考える力がなければ、考えられない。

考える気持がないから考えないというのは、場合としてはむしろ少ない。考えない理由が気持の問題ではない相手に対し、ただ「考える」と言っても無駄である。

考えるとは、探究的であるより前に、構成的な作業である。

考えようとする対象の〈世界〉が、先ず持たれなければならない。

この〈世界〉が新しいもの / よく知らないものであれば、「調べる」という作業が必要になる。

「調べる」には、「暗中模索」もあるし「教科書を読む」もある。

「暗中模索」のときは、得た情報からの〈世界〉構築が、たいへんな作業になる。

「教科書を読む」にしても、内容の確かな理解がなければ、ダメである。

この作業には、根気と時間を要する。

学生は、根気と時間を要することがだいたいダメなので、この作業ができない。

よって、〈世界〉構築をふっとばして、「考える」をやろうとする。

このときの「考える」とは、自分の貧しいアタマの中から無理矢理何かをしばり出すということ。

どんなものがこのときアウトプットされてくるかは、推して知るべしである。——荒唐無稽が出てくる。

ただし、学生にすれば自分のアタマでしっかり考えているものなので、彼らにとってそれは荒唐無稽ではない。ひとから荒唐無稽と言われても、なんで荒唐無稽なのかわからない。

荒唐無稽かどうかは、本来しっかり構築されるべき〈世界〉に基づいて判断される。しかし、この〈世界〉構築をふっとばしているのだから、荒唐無稽かどうかを判断する基準がないのだ。そして、判断基準がないところでは、努力したものはつねに正しい。

学生にとってそれがいいものかどうかに関わるものは、自分ががんばったかどうかだけである。「自分はがんばった（よってそれは正しい）。なぜダメ出しされる？」

したがって、「考えさせる」を行う授業（課題解決型の授業）では、最初から「ダメ出し」の形で進めるようなやり方は、効果がない。

「考える」は根気と時間を要する作業だということから、わからせねばならない。そして、

「考える」ためには、先ず「学ぶ」がなければならない
ということ、わからせねばならない。

1.5 基礎・基本から始める

ひとは、基礎・基本から始めるということができない。

基礎・基本から始めたときの時間の長さ・作業量の多さを考えて、嫌になる。

そして、近道や、これと関わらないで済ますやり方を、選ぼうとする。すなわち、邪道を選んで、正道（正攻法）を免れようとする。

邪道は、うまくいかない。

邪道を選んだ報いが、早晚やってくる。

それは、失敗とか、先に進むことがもうできなくなる、という形で現れる。さらにこの失敗・不能を無理にしのごうとすると、＜犯罪＞的な行いに進むことになる。

結局、地道に正道をやってきたものが勝つ。

「急がば回れ」の格言もある。

しかし、わかっているやらないのが、人の性（さが）。

基礎・基本から始めるということ自体、すでに達人の域だとも言える。

教員養成課程は、学生に「基礎・基本から始める」ことをわからせ・行わせようとする。

教員養成課程の学生にとっての基礎・基本は、教員にとっても基礎・基本。そしてこの基礎・基本の第一のものは、教科の各内容（主題）についての正しい理解である。

自分が知らない／わかっていないことは、ひとに教えられない。

ひとに教えるためには、自分が知る／わかることから始めねばならない。単純な事実だ。

しかし、めんどうなことをやりたくない学生は、これから悉く逃げようとする。

しかも、困ったことに、近頃は、生き残りのために学生迎合をやり出した大学が、自分の方から「実学」を唱え、大学本来の学を「虚学」のことで貶めるようになった。

2. 「未熟」を知る

2.1 「未熟」の意識

2.2 「子どものままのアタマで授業づくり」
に無自覚

2.3 あがる / テンばるのは、中身がないから

2.4 やらない理由をつくり出す（「いま」を合理化）

2.5 学ぶと謙虚は相互補完

2.1 「未熟」の意識

自分の未熟を嫌だと思ふとき、修行に向かう。

翻って、自分の未熟を意識しない者は、自足しているので、修行とは無縁。

また、自分の未熟を意識することは、未熟な者にはできない。

——自分の未熟を意識する者は、「未熟者」ではない。

実際、達人であるほど、自分の未熟を意識する。

未熟な者は自分の未熟を意識できない。しかし、彼らこそ自分の未熟を意識して修行に向かわねばならない。これは<矛盾>であるが、教育はつねにこの種の<矛盾>を相手にする。

未熟者を修行に誘(いざな)うことは：

「修行しているうちに自分の未熟が見えてくる。

先ずは修行に入ることだ。」

「まあ、だまされたと思って修行に入りなさい。」

2.2 「子どものままのアタマで授業づくり」 に無自覚

ひとは、「いまの自分は、成長によって否定されるものである」という意識をもたない。

この意味で、いまの自分は「最高」であると思う。

授業づくりの課題に取り組む学生は、

「教えるものを持っている自分が、ひとに教える」

というスタンスをとる。——「自分は教えるものをもっている。これを教えるにはどうやったらよいだらうか？」

そこで、「興味をもたせる」「わかりやすく話す」「教材を工夫する」といった指導法に専ら意識が向く。

学生は、授業として教えるものをもっていない。——これが事実。

教科の主題についての彼らのアタマは、小学校教科なら小学生のアタマと同じ、中学校教科なら中学生のアタマと同じである。実際、それ以上になるようなことを、してきていない。

小学生のアタマで小学校教科を教えようとし、中学生のアタマで中学校教科を教えようとする。

彼らは、自分のアタマの中にあるものが「主題の理解」だと思う。

自分のアタマの中にあるものとは別に「主題のほんとうの理解」がある、ということを知らない。

そこで、平気で知らない国の話をする。——知らない国の話をしているとは自分では思っていない。

教員養成課程では、自分のアタマの中にあるものとは別に「主題のほんとうの理解」があるということ、学生にわからせようとする。

しかし、これがほんとうに難しい。

学生には、「いまの自分は、成長によって否定されるものである」という意識がない。

「主題の理解は、自分の中で既にできあがっている。

これ以上、何をしなければならないというのか？」

という思いなので、主題の理解に改めて取り組むということをしなない。

大学の学生の自学習時間は、小学生より短い。まったく自学習しない大学生はざらである。なぜ、自学習しないか？

「自分はもう出来上がっているから、

しなくてもたいしたことはない。惰性でだいじょうぶ」

の思いがあるからだ。

アタマは子どものままだが、年齢が「もう大人だ」と錯覚させている。

2.3 あがる / テンばるのは、中身がないから

あがる / テンばる理由は単純である。

中身がないから。

中身がないのでその場をくごまかし>でしのごうとし、無理な体勢に自分を追いつめる。

この無理に対応不能になったアタマがフリーズ (ギブ・アップ) する。

これが、「あがる / テンばる」だ。

翻って、あがらない / テンばらないようにするための方策も単純。

中身をしっかりとつこと。——これしかない。

特に、「平常心 / リラックス」は、中身があってはじめて言えることば。

実際、「普段通り」が成功するためには、普段の状態がくできる>でなければならないわけだ。

2.4 やらない理由をつくり出す（「いま」を合理化）

「未熟」は、ひじょうに厄介な構造のものである。

「未熟」の内容には、「未熟では困るという意識をもてない」がある。

未熟では困るという意識をもてなければ、未熟を改める行動も起こらない。——未熟は、構造的に安定している。

「未熟では困る」という意識をもてないとは、「いまでよい」のカラダになっていること。

「いまでよい」になっているので、他人から「いまのようではダメ！」と言われると、カラダが抵抗する。

実際、「いまでよい」は、自己愛と重なっている。

他人から言われた「いまのようではダメ！」を、「あなたはダメ！」と受け取る。そしてこれに抵抗する。

カラダは、「いまのようではダメ」という働きかけに対して、「いま」の合理化で応ずる。

それは、やらない理由をつくり出すということである。

「やらない理由」は、だいたいつぎの3パターンに落ち着く：

「ダメを言うあなただって、ダメだ」（相手を下に降ろす）

「わたしは正しい」（居直り）

「みんな／多くが、わたしと同じ」（多数派化）

2.5 学ぶと謙虚は相互補完

未熟は構造的に安定している：

未熟 → 「いまでよい」の思い → 「学ぶ」が起こらない → 未熟

「学ぶ」が起こるためには、「いまではダメ」が自分の中から起こらねばならない。それは「謙虚」ということ。

逆に、「学ぶ」が起これば、「いまではダメ」が（観念的ではなく）具体的にわかってくる。そこで「謙虚」になる。

「学ぶ」と「謙虚」のこの循環も、構造的に安定している。

——「一度勉強に入ってしまうえば、軌道にのる」ということ。

そしてこの循環が、「成長」を実現する形。

したがって、「成長」も構造的に安定している。

「未熟」から「成長」への移行は、安定系から安定系への移行である。よってそれは、連続的移行ではなく、断絶的移行というものになる。

したがって、この移行が起こるためには、「未熟」の安定を強引に壊す<きっかけ>が必要になる。

その<きっかけ>は、結局、外からの意図的指導（特に、学校教育）ということになる。

3. 「授業」とは何かを知る

3.1 「学校」とは「授業」のことである

3.2 授業づくり——主題研究と授業設計

3.3 授業の実現——授業パフォーマンス

3.1 「学校」とは「授業」のことである

学校の本分は、自ら学ぶ / 学べる人間をつくること。

われわれの社会——すなわち自由主義 / デモクラシーの社会——を成り立たせる成員は、自ら学ぶ / 学べる人間。このような人間をつくるために学校はある。

そして、「学ぶ」を教えるのは、授業。

したがって、「学校」とは「授業」のことである。

今日、「学校の本分・分限」という考え方を、ひとはできなくなっている。「なんでもかんでも学校」みたいなことを言うとおもえば、これの裏返しとして、学校教育を蔑ろにするようなことを言い出す。

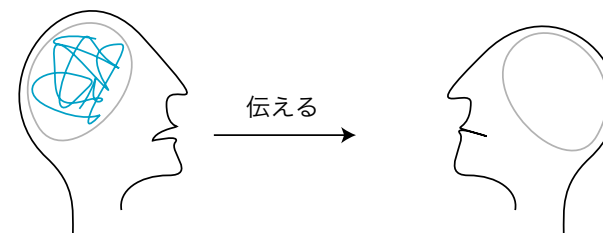
学校の本分をしっかり理解し、この立場に関して揺らがないようにする必要はある。

3.2 授業づくり——主題研究と授業設計

授業初心者は、「授業」に対しぎのようなスタンスをとる：

- 自分は、学習内容を知っている / わかっている者である。
- 自分はこれを相手に「伝える」。
- これにより、相手の側の学習が成立する。

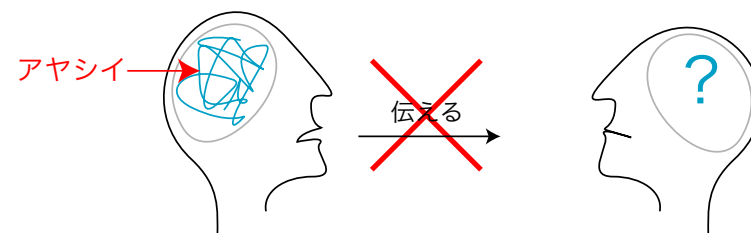
すなわち、自分のアタマの中にあるものが、「伝える」という行為によって、相手のアタマの中にコピーされるというイメージである：



事実はどうか？

自分が知っている・理解しているつものことは、アヤシイ。

また、「伝える」は、相手の側の学習を実現する方法にはならない。



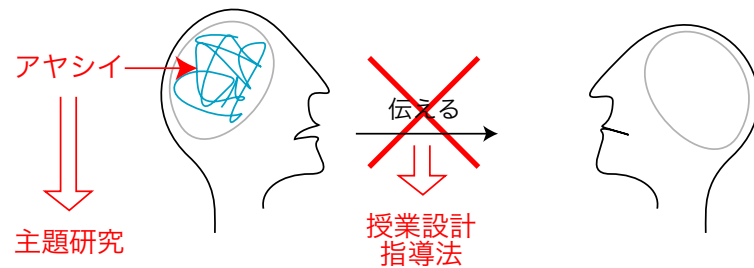
実際、

- 授業初心者の例えば小学算数 [中学数学] の内容に対する知識・理

解は、小学生 [中学生] のときのもので、それ以来進歩していない。特に、授業内容の what についてはまったくの無知・無能。(小学生 [中学生] は how で過ごしてきている。)

- 相手の側の学習を成立させる形は、「伝える」ではなく、「自分で考えさせる (ジタバタさせる)」。

そこで、主題研究と授業設計 / 指導法が、授業者にとっての課題になる：



3.3 授業の実現——授業パフォーマンス

授業づくりは、つぎのステップで進めることになる：

1. 授業内容を理解する (主題研究)
2. 授業を設計する (授業設計・指導法)
3. 授業を行う (授業パフォーマンス)

授業の設計図ができたということは、その授業を実現できたことではない。設計された授業を実現するためには、また別のタイプの能力を必要とする。すなわち、授業パフォーマンスの能力である。

卑近な例では、声の大きさ、話す速さ、アイコンタクトなど。

授業パフォーマンスは、「アタマではわかっている、カラダがそのように動かない」という部類の能力。

この能力は、「実践の中で、意識して鍛錬する」という形で獲得していく。

4. 「主題研究」を知る

4.1 主題をわかっていないことに気づく

4.2 「主題理解」に必要な学問に入る

4.3 「論理」の理解が関門

4.1 主題をわかっていないことに気づく

授業の初心者は、自分のことを「授業内容をわかっている者」にする。

なぜ、そう思うのか？

例えば、小学算数だったら、小学生に与えられる問題を自分は解くことができる。

よって、「自分は、小学算数はだいじょうぶ」となる。

「小学算数の各主題を理解している」と「小学生用の問題を解ける」は、まったく別のことである。

授業初心者がこれに気づく簡単な方法がある。

「この主題の意味・意義は何か？」と自らに問う。

たとえば、「比例関係とは何か？」「なぜ比例関係が重要な主題になるのか？」と問う。

これは what, why の問いである。(これに対し、小学生用の問題は、how の問い。)

what, why の問いに対しては、ひとは必ず降参する。

——そして、自分がほんとうはわかっていないことに気づく。

4.2 「主題理解」に必要な学問に入る

what, why の問いに対しては、ひとは必ず降参する。

なぜか？

ひとの生活では、「what, why を問う」は習慣として無い。「what, why を問う」はきわめて稀なことになる。

実際、「what, why を問う」は、学問の領分になっている。

主題を理解するとは、what, why の問いに答えられるようになるということ。

したがってこれは、学問に入るということである。

算数を学習する小学生は、算数の主題を学問しているのではない。

そこで、小学生のアタマのままで授業しようとする授業初心者は、「算数の主題を学問したことがない」者である。よって、「わかっていないことを授業しようとしている」者である。

学校教員養成課程では、学生に「教科の主題の学問」を課す。

例えば、学校数学に対応して専門数学の学習を課す。

ただし、学生は、なかなか専門領域の学習の意義を得心することができない。多くの者が、「卒業要件・免許要件を充たす」の感覚で専門科目を履修している。

だれが問題か？といえは、専門科目の授業担当者。

「虚学ではなく実学を！」「社会人教員にシフト」みたいな見当違いの声が起こるのも、専門科目がうまく行われていないからだ。

4.3 「論理」の理解が関門

学生が授業設計をすると、必ず「ウソを教える授業」をつくってしまう。「ウソを教える授業」をつくっているという意識 / 自覚がない。「それはウソだ！」と指導者から言われても、なにがウソなのかわからない。

学生は、「ウソを教える授業」づくりから免れることが難しいにしても、「ウソを教える授業」づくりをしてしまうという事実、そしてそうになってしまう構造を、しっかり理解しておく必要がある。

「ウソを教える授業」をつくってしまうのは、主題の論理がわからないからである。

主題が論理的に構成されているものだということがわからない。わからないのは、このように教えられたことがこれまでになかったからだ。

これを教えることが、教員養成課程の教科専門科目の本来の役割。

しかし、これがうまく機能していない。

機能していない理由の一つには、教科専門科目を教える側もこの教育の役割がよくわかっておらず、方向不明の授業をやって過ごしているということがある。

また、いまの学生は、論理的思考をこれまできちんと鍛えられたことがなく、論理的思考はほとんどゼロから教えねばならない。したがって、教科専門科目を授業する方にとっても、ひどくやりにくいという事情がある。

主題の論理がわからないとき、どんな授業をつくってしまうようになるのか？

教えようとする主題は、論理的に構成されている。主題には論理的構造がある。

9時間の授業をつかって指導する主題（単元）は、たとえば言うと、9階の建物。下の階から、ひとつずつ授業し、上にのぼっていく。

ところが、論理がわからない学生は、9階の建物をグシャッと潰して、平屋の建物にする。この平屋の建物には、もとの建物の別々の階にあったものが、ヨコに並んでいる。

学生は、このヨコに並んだもののうちから、自分なりの判断で一つ一つ取り出して授業する。したがって、

- 論理的にめちゃくちゃな授業
- 論理的にめちゃくちゃな単元構成
(本来なら6時間目にくる授業内容を最初の時間に授業する、といった具合)

になる。

こうならないためには、主題の論理というものにきちんと向き合っただけでそれを勉強すればよいわけだが、いまの学生はこれをするのを嫌がる。勉強するよりは、自分の判断で授業をつくる方を選んでしまう。

5. 「授業設計」を知る

5.1 教師は「話す人」ではなく
「学習活動のオーガナイザ」

5.2 「授業」の形づくりではなく
「理解に導く」を設計

5.1 教師は「話す人」ではなく 「学習活動のオーガナイザ」

学生に授業設計させると、教師は「話す人」になる。

彼らにとって「授業」とは、自分のアタマで理解していることを生徒に伝えること。——すなわち、つぎが彼らの授業モデル：

「自分のアタマの中のものが、
く伝える>行為により、相手のアタマの中に複製される」

学生は、先ずつぎの2つのことを知らねばならない：

- A. 自分のアタマで理解しているものは、間違いだらけであり、ひとに教えてはならないもの。
- B. 「伝える」は、「理解に導く」にはならない。

A を知るとき、主題理解のための勉強へと進む。

B を知るとき、「理解に導く」を実現する授業設計へと進む。

先に、つぎのように述べた：

生徒を理解に導くために教師がすることは、
あーでもないこーでもないといろいろ考えさせ・やらせ、
そしてたくさん疑問を出させること。

これを行う教師は、「話す人」ではない。「学習活動のオーガナイザ」である。

5.2 「授業」の形づくりではなく 「理解に導く」を設計

学生に授業設計を課すと、「授業」の体裁づくりをやりだす。

「授業」をまだ知らず、これから学ぼうとする彼らにおいては、こうなってしまうのはやむをえない。(「形の意味がわからない者は、形の真似から入る」。)

形は、意味の結果である。

経験を積むにしたがい、意味でものごとを考え・つくれるようになる。

この作業が「形」を現す。——形は意味の結果である。

教員養成課程の学生は、「理詰め授業設計」というものを知り、これをだんだんとできるようにならねばならない。

そのためには、

「生徒にこの主題を理解させるには、どのような導き方になるか?」
を専ら考える。

「指導法」といった考え方は、最初のうちは一切アタマに入れないがよい。

「指導法先ずありき」ではない！

わからせることがゴールである。

わからせることができたなら、それでOK。

——こんなふうに単純に考えることが、大事。

一方、わからせることは至難である。

そこでいろいろと工夫する。

この結果が、指導法。

5. 「授業設計」を知る

要点：「授業」を単純に考えること。

理解に導けたら成功。できなかつたら失敗。

誤解が出てきそうなので、先に注意しておく。

「伝える」「教え込み」では、「理解に導く」はできない。

強調するが、「授業の形づくり」は無意味だと知るべし。問題になるのは、内容である。(比較:英語で巧みに挨拶をしたが、その後話す内容がない。)

6. 「授業パフォーマンス」を知る

6.1 授業の完全台本をつくる

6.2 「推敲」を覚える

6.3 「イメージ・トレーニング」を覚える

6.1 授業の完全台本をつくる

授業設計するとは、授業メモをつくることではない。

授業設計の初心者である学生に模擬授業を課すと、たいてい、授業メモづくりで授業設計したつもりになり、その授業メモで授業を行い、1時間の授業（＝40ないし45分の授業）を数分で終えてしまう。

彼らは漠然とつぎのように思っている：

「自分は、授業の場に立てば、自ずとメモの間隙を埋めるような授業をする。」

その場に立てば適切なことを言い適切な行動をするだろう、というわけだ。

予め考えておらず、つくっていないものが、その場になって出てくる？出てこない。

現に、授業メモに書いたままをやって、数分で終わる（ブレイクダウンする）ことになる。

経験を積めば、授業に臨むのに授業メモで足りるようになる。「今日はこのことをしよう」で済むようになる。しかしそれは、これまでの経験により授業設計がカラダに入っているからだ。

学生は、まだ空っぽ。中身をつくっていかねばならない立場にある。

授業設計では、舞台ものや映画をつくるみたいに、ほんとうにくぜんぶ>をつくる。

<くぜんぶ>をつくるとは、授業の完全台本をつくること。

学生の場合は、授業の完全台本をつくらないことには、授業にならない。そして、完全台本作成の作業をすることで、授業設計を学習できる。授業メモでは、欠陥や「実は考えていない」ということを、見過ごしてしまう。完全台本をつくるということをしなければ、それらに気づけない。

ただし、このように言っても、学生はなかなか完全台本の作成に及ぼうとしない。

「勉強に時間をかけて取り組む」を敬遠し「なんとかなるだろう」を選ぶのが、今日の学生の傾向になっている。

6.2 「推敲」を覚える

授業設計（＝完全台本づくり）は、一度つくって「さあできた！」ではない。

最初につくりあげたものは、これに続く作業のたたき台。

「これに続く作業」とは、

「ちゃんとストーリーになっているのか？」

「このところは、これでいいのか？」

「なんか主題の理解がおかしくないか？」

……

と、実用に向けて考える作業。

授業をイメージでシミュレーションして、台本をチェックする。

——仔細に、そして厳格に、チェックする。

これを「推敲」という。

註：「推敲」は、『唐詩紀事』巻四十のつぎの文章に由来：

島（賈島）赴舉，至京。

騎驢，賦詩，得「僧推月下之門」之句。

欲改「推」作「敲」，引手作「推敲」之勢。

未決，不覺衝大尹韓愈。乃具言。

愈曰，「敲」字佳矣。

遂，並轡，論詩。

6.3 「イメージ・トレーニング」を覚える

完全台本ができあがったら、つぎはこれをカラダに入れる。（実際には、台本づくりは台本をカラダに入れることと重なる。）

アタマに入れるのではない——カラダに入れる。

「カラダに入れる」は、イメージ・トレーニングの形で行う。

40分の授業であれば、アタマの中にイメージをつくって40分きっちりの授業を行う。

もちろん、教員がいつもこんなことをしているわけではない。教員が完全台本やイメージトレーニングを省略してよいのは、この作業が既にカラダに入っているから。

カラダがまだ空っぽの学生は、この作業をきちんと行って、体づくりに努める。

空っぽのまま卒業しても、教員になれば自ずと体づくりをするようになる？

そうではないから、学生のうちに体づくり（この習慣形成）に努めることが重要となる。

台本を見ながら授業しようとする学生がいるが、これはダメ。

「台本を見ながら授業する」は、「授業する」ではない。

イメージトレーニングの意味には、「台本に頼らないで授業できるようにする（台本とおさらばする）」ことも含まれている。

7. 授業の鑑識眼を養う

7.1 「よい授業」の条件

7.2 学習活動の習慣形成

7.3 授業を見る眼を養う

7.4 下手な授業を見て「よい授業」を学ぶ

7.1 「よい授業」の条件

「よい授業」とは、生徒を理解に導くことに成功した授業のことである。

教員養成課程の学生に授業設計させると、最初のうちは、「体裁」ばかりがアタマの中を占めて、肝心の「理解に導く」がアタマにない。

「理解に導く」がそもそもどういうことかわからないところからの出発なので、これはやむをえない。

ひとが何かを理解するとは、すごくたいへんなことである。——理解は簡単でない。

したがって、お手軽なやり方では、ひとを理解に導くことはできない。

例えば、「伝える＝聴かせる」は、理解に導く方法にはならない。

理解するとは、カラダのものである。耳をすませて聴くことではない。

特に、算数・数学科の場合はそうである。

ひとを「理解に導く」とは、どんなことをすることか？

それは、あーでもないこーでもないといろいろ考えさせ・やらせること、そしてたくさん疑問を出させることである。

「よい授業」とは、生徒を理解に導くことに成功した授業のこと。そして、理解に導くためにすることは、あーでもないこーでもないといろいろ考えさせ・やらせ、そしてたくさん疑問を出させること。

そこで、つぎが導かれる：

あーでもないこーでもないといろいろ考えさせ・やらせ、そして

たくさん疑問を出させることができていない授業は、「よい授業」ではない。

7.2 学習活動の習慣形成

「よい授業」とは、生徒を理解に導くことに成功した授業のこと。そして、理解に導くために教師がすることは、生徒にあーでもないこーでもないという考えさせ・やらせ、そしてたくさん疑問を出させること。

しかし、これが実現されるためには、生徒の側でこのような学習活動が身につけている必要がある。

この学習活動を身につけるのも、やはり授業。

特に、授業の向上は、授業における生徒の学習活動の向上と相互促進する関係にある。

さらに、この学習活動を生徒に身につけさせることは、授業の本来の目的でもある。

7.3 授業を見る眼を養う

授業を見る眼は、ひとに教えられて出来上がるものではない。

基本的に、経験がこれをつくっていく。

ただし、「真剣に取り組む」を条件として。

また、自分のことは、自分の殻の中ではわからない。

自分のことがわかるとは、他との比較でわかるということである。

自分の授業は、他との比較によって見えてくる。

そこで、他人の行う授業をできるだけ数多く見るということが、授業を見る眼を養う方法になる。

そしてこれができるためには、自分の授業を互いに見せ合い・指導し合うことを、学校の中でアタリマエにしていく必要がある。

いまの / これまでの学校には、教員同士が自分の授業を見せ合うという習慣がない。「互いに見せ合わない」ことを合理化する風潮もある。

互いに隔離された教室の中には、「拙い授業が外にバレずに助かっている」タイプの教員や、自分の授業に根拠なく自足する教員が、棲むようになる。

「下手」は恥とすべきものではなく、ありがたい課題とすべきもの。
——下手だから問題が持てる、そして向上できる！

また、授業を見る眼は、ただ見ることで養われるのではない。授業評価をことばにしていくことが肝心である。

「考えている・わかっている」は、たいてい「考えているつもり・わかっているつもり」に過ぎない。

文章にすることが、「考える」ということである。

しっかりした文章が出来上がるということが、「わかる」ということである。

7.4 下手な授業を見て「よい授業」を学ぶ

授業の初心者は、上手な授業よりも下手な授業の方が、学ぶものを得やすい。

実際、「上手」は「自然」ということであり、それは見えにくい。

「下手」は、わかりやすい。そしてそれに対し、「何でだめなんだろう」「どう変えたらよいのだろう」を自ずと考えるようになる。

そこで、教育実習では、学生は努めて他の学生の授業を見るべきである。

ただし、初心者は「よい授業」を授業の体裁で考えてしまうので、「下手」も「上手」に見えることが多い。

したがって、彼らに対しては、「よい授業」の意味を明示的に知らせることが必要になる：

「よい授業」とは、生徒を理解に導くことに成功した授業のこと。
そして、理解に導くためにすることは、あーでもないこーでもないといろいろ考えさせ・やらせ、そしてたくさん疑問を出させること。

8. 「教育実習」の意味

8.1 「教育実習」のとらえ方

8.2 「子ども」「個の多様性」を知る

8.3 授業観察と授業実践

8.1 「教育実習」のとらえ方

教育実習の意味は、教育現場の体験。

実際、数週間の実習は、「体験」で終わってしまう。

しかし、教職の場合、この体験の後にはもう「猶予期間」は存在しない。就職するなり「一人前の教員」を務めなければならない。新米が「一人前の教員」をやれるわけではないのだが、「一人前の教員」をやらされる。これは、本人はそれでよくても、生徒にとっては被害である。よって、教育実習は学校教員養成課程の重要なプログラムになる。学生が教職に就いたとき、教育実習のときの経験が助けになるからだ。

そこで、教育実習生は「教育実習の最大活用」を心掛ける必要がある。しっかりとした目的意識・問題意識を持つと持たないでは、雲泥の差が出てくる。

用意される実習プログラム・マニュアルは、それに従えば確かな成果が得られるというものではない。主体的な取り組みがなければならない。

「主体的に取り組んでいる<つもり>」は「主体的に取り組んでいる」ではない。

「がんばる」は「主体的に取り組む」にはならない。

「アタマを使う / よく考える」がそこになければならない。

ひとは、「アタマを使う / よく考える」を苦手としている。

学生の言う「がんばる」は、たいていの場合「アタマを使う / よく考える」からの逃避である。

8.2 「子ども」「個の多様性」を知る

教育実習は、未知・想定外との出会いである。そして、この「未知・想定外」の最も大きなものが、「個の多様性」の発現たる「子ども」である。

実習に入る前の学生は、「こっちがこう出れば、向こうはこう出てくる」というふうに、「子ども」をイメージする。

——このときの「子ども」は、自分自身に他ならない。

このイメージは、実習ですぐに打ち壊される。(ただし、打ち壊されたことがわからない鈍感な学生もいる。)

——このとき、「子ども」は<他者>になっている。

8.3 授業観察と授業実践

授教育実習の学生には、「授業のまねごと」ができるようになることが課せられる。「授業」ではなく、あくまでも「授業のまねごと」。——実際、「授業」はプロフェッショナルの領域。

うまく授業することが求められているのではない。
「授業」について学ぶことが求められている。

学生は、自分の授業がうまくいった・いかないについて、たいてい勘違いをおかす。

特に、授業の体裁がついた・つかないで、授業の「うまくいった・いかない」を考える。

授業の「うまくいった・いかない」の意味は単純で、「目標に到達したか・しなかったか」。(§7.1 「よい授業」の条件)

しかし、授業の意味や目標は、授業内容を十分理解していないととらえられない。したがって、学生にとって、授業の意味・目標を単純・的確にとらえることは至難となる。——それどころか、「授業の意味・目標を単純・的確にとらえる」という考え方も、まだアタマの中に育っていない状態だ。

こういうわけで、学生の意識・関心が専ら授業の体裁の方に向くのも、無理はない。しかし、これは、周りの指導と学生自身の努力によって、改められねばならない。

授業の意味・目標を単純・的確にとらえ、そのような授業ができるようになるには、主題研究と授業観察・授業実践を同時並行で積むしかない。

学生は、「授業を<質>でとらえ得る者へと自分を成長させる」という意識で、実習中は授業観察・授業実践に努めることが肝要。(§7.3 授業を見る眼を養う)

授業観察では、よい授業と同程度にあるいはそれ以上に、下手な授業から学ぶことができる。(§7.4 下手な授業を見て「よい授業」を学ぶ)

9. 授業実習への取り組み方

9.1 主題研究

9.2 現行 / 教科書

9.3 授業設計

9.4 授業パフォーマンス

9.1 主題研究

主題研究は、授業設計のプロセスのうち最も時間を要するものである。短期の教育実習では、地に足のついた主題研究はほとんど無理だ。
(§3.2 授業づくり——主題研究と授業設計)

また、理解が生半可なままで主題研究をやると、ウソをつくり出す。「われながらいい考えだ」でつくるものは、たいていウソの創作だと思っ
てよい。
(§4.3 「論理」の理解が関門)

したがって、教育実習は、主題研究の場のように考えない方がよいだろう。
すなわち、主題研究は大学で修行する。そして教育実習では「一般的な主題解釈を用いる」の方針でいくとよい。

9.2 現行 / 教科書

教科書は、「こんなふう授業するとしよう」というものを書いている。正しいこと / 本当のことを書いているのではない。
「正しいこと / 本当のことは難しく相手に入らないから、ここはひとつく嘘も方便>でやっていこう」が、教科書のスタンスである。

例えば小学算数では、分数の指導体系は数学的 / 論理的には、めちゃくちゃである。深く考えるとおかしくなるので、深く考えないことが肝要となる。しかし、「分数」を小学生のアタマになんとか入れようとなれば、<嘘も方便>ということで、このめちゃくちゃにも理由がある。

実習生は、こここのところをしっかりと理解しておく必要がある。「生徒がわからない」のうちには、「授業内容がそもそもわかるものではない」もあるわけだ。

9.3 授業設計

授業設計では、授業を単純に考えること。

ゴールは、生徒が主題の理解に至ること。

教師の行うことは、生徒を理解に至らせること。

指導法は、このことの結果として出てくるものに過ぎない。

教師は、指導法を行うのではない。

教師の行うことが、結果的に指導法になる。

生徒を理解に至らせる方法は、生徒にジタバタさせること——特に、自分で考えさせること。

話して伝える（教え込む）は、理解に至らせる方法にはならない。

——だから「指導法」となるわけだ。

そこで、授業の単純設計はつぎのようになる：

1. 授業のストーリーを、課題解決型にする。
課題解決のアウトプットが、この授業で主題としている数学的方法。
2. 課題解決を授業の中心におく——課題解決に十分時間を使う。
教師は、生徒の考えや解決を上手に導く。——実際、解決はほとんどの場合、生徒の中から出てくるものではない（主題はそんなに容易くない）。
3. 課題解決のアウトプットの数学的方法を、生徒に評価させる。
「うまくできてる！」「うまく考えたものだ！」

9.4 授業パフォーマンス

生徒に正対する。

声は小さくなく、ことばは明瞭に、話はゆっくりと。

授業でいま起こっていることを生徒が了解・理解するには、時間がかかる。

よって、授業の中では、教師はいくらもたもたしてもだいじょうぶ。

——逆に、スピード感のある授業は、生徒がついていけるものではない。

教師は、課題をていねい・的確に生徒に伝える。

生徒の側の課題解決を上手に導く。

進行局面の理解を全員のものにする。——全員のものにするために、意見を述べ合わせる。

<教師-対-生徒>ではなく、教師は生徒間を仲介するハブになる^(註)。

授業のストーリーを見えにくくするだけの余計なパフォーマンスは、しない。脇道に逸れない。曲がりくねった進行をしない。

特に、「娯楽的要素で興味・関心を惹く」みたいなことを改めて考える必要はない。そのようなものは、長く保たない。

興味・関心を惹くものは、課題解決自身である。また、そのように課題解決を設計しなければならない。

話して伝えるという行為は、概して有効でない。

実際、難しいことをひとが話しているのを聴くのは、ひじょうに疲れる。

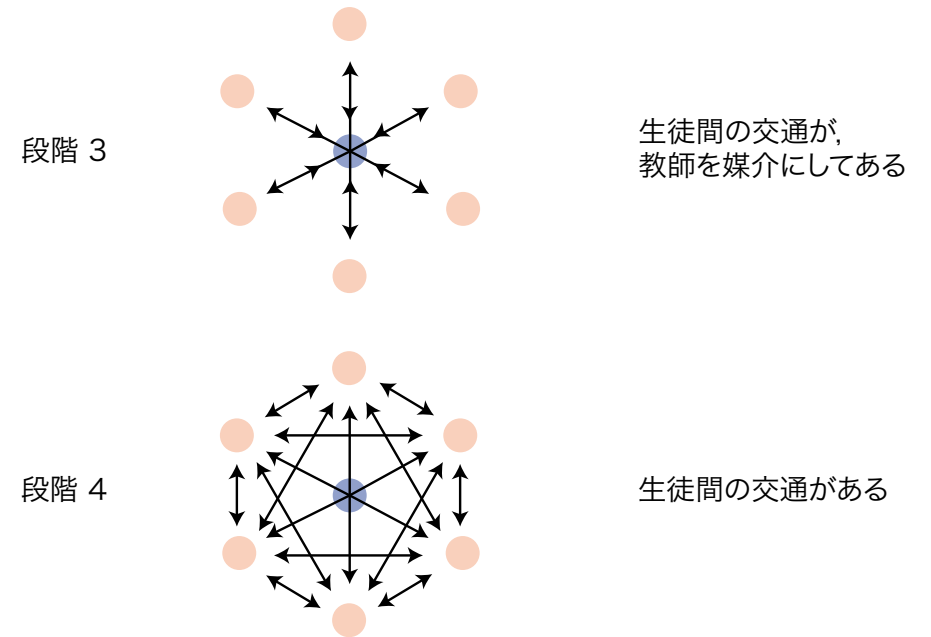
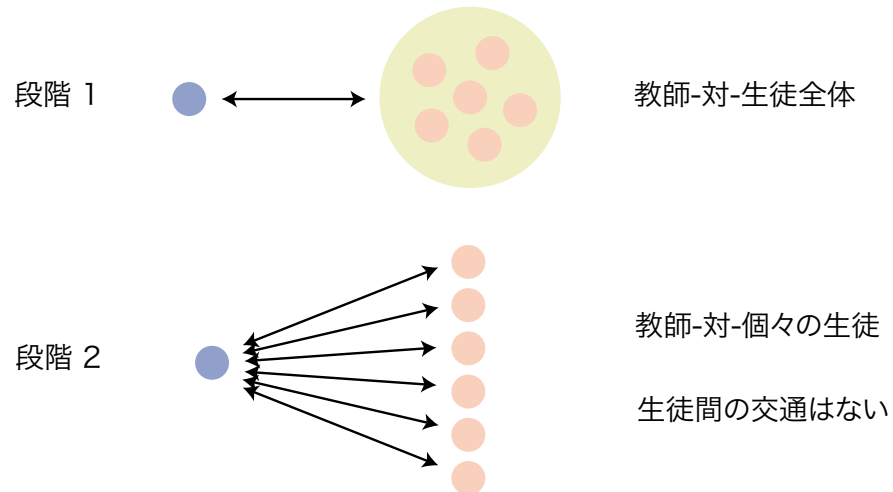
疲れてしまい、聴くのをやめる。

——聴く耳を持たなくなった者には、話しても無駄。

授業設計段階で上手くせりふにならないものは、授業でもせりふにならない。大事なせりふは、授業設計段階できちんとつくっておく。
 また、そのようなせりふは、聴く方も受けとめにくい。文字にして示すということが必要になる。

また、これは教育実習生特有のことになるが、メモを見ながら授業する者がいる。
 これは、教師も生徒も授業に集中できないという理由から、やってはダメ。

註：教師 - 生徒間のインタラクションの向上



おわりに

教員養成課程の学生は、修行することが務めです。
努めて修行すること。

宮下英明 (みやした ひであき)

1949年、北海道生まれ。東京教育大学理学部数学科卒業。筑波大学博士課程数学研究科単位取得満期退学。理学修士。金沢大学教育学部助教授を経て、現在、北海道教育大学教育学部教授。数学教育が専門。

「修行」超入門

2007-06-19 β 版アップロード (サーバ: m.iwa.hokkyodai.ac.jp)

2007-06-22 初版アップロード

2007-07-17 更新

2010-05-28 サーバ変更 (m-ac.jp)

著者・サーバ運営 宮下英明

サーバ m-ac.jp

<http://m-ac.jp/>

m@m-ac.jp
