

授業作りを教える方法としてのシナリオ作成の意義 (2) -シナリオの作り方と直し方を中心に-

| | |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: jpn 出版者: 明治大学教育実習指導室 公開日: 2020-11-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐藤, 英二 メールアドレス: 所属: |
| URL | http://hdl.handle.net/10291/21203 |

授業作りを教える方法としてのシナリオ作成の意義 (2)

—シナリオの作り方と直し方を中心に—

佐藤 英二

はじめに

近年、教師の実践的思考やPCK（授業を想定した教材の知識）への理解が広がるのにしたがって、ケースメソッドを用いた教師教育の可能性に注目が高まっている。それにもなあって、授業のシナリオへの関心も高くなっている。ただし、CiNiiで確認する限り、授業のシナリオ多くは、教師が会う場面（ケース）を表現したシナリオであり、学生自身がシナリオを書いたり、それを書き直したりする教師教育の報告は少ない⁽¹⁾。そこで本稿では、10年以上にわたってシナリオ作成による教師教育を行ってきた経験に基づいて、「教育課程論」（開講年次3年、2単位）で扱っている授業作りの3つの手順を紹介しつつ、シナリオ作成による教師教育の可能性を検討したい。以下第1節では、「教育課程論」の趣旨に触れた後、授業作りの3つの手順の留意点を述べたい。続いて、授業のシナリオの書き方と直し方をそれぞれ第2節と第3節で述べよう。最後に、残された課題に触れたい。

第1節 授業作りの3つの手順

教育実習において学生は検定教科書に沿って授業をすることが多い。その場合、教科書の精読が授業作りの第一歩になる⁽²⁾。しかし今日、総合的な学習の時間や高校での学校設定科目等、教科書のない時間や科目が増えている。また学習指導要領も大綱化され、教科書のページ数も減っている。したがって、教科書に沿って丁寧に教える能力だけでなく、教育内容や教材を選択する能力など、より自律的に授業を作る能力が一層重要になっている。そこで本稿では、教科書の精読から入る授業作りとは異なる、より原理的な授業作りの方法を扱う。より原理的とは、教育内容や教材を教師が選択するという意味である。

教育課程論では、単元開発のトレーニングとして一つの物語の構造を持つ授業を作ることを求めている。実際に学生の行う授業は30分程度と短いものの、目標は1時限の授業を作る能力の育成ではなく、単元全体をデザインする能力の育成にある。学生は関心にそって4～5人のグループを作り、教育内容、教材（素材）、教具、教授行為等をすべてデザインしたうえで、授業を行う。

授業では、生徒役の学生に架空の中高生になってもらうことはしない。あくまで目の前の大学生を対象に授業を行うのである。しかも、専門領域を異にする学生を主たる生徒と考える。例えば、数学科の学生は、文系の学生や理科の免許取得を目指す学生に向けて授業することが求められる。同じ専門領域の学生に対する授業は、知識を体系的にレクチャーする授業になりやすく、それでは普通教育機関における授業作りを学ぶ経験として不十分だからである。教育課程論では、学生が学部で受けている専門教育と初等中等学校における普通教育との違いを授業作りの文脈で解説している。

学生の授業の目標は、中学校や高校で学んだ事柄をより深く扱うことで、（生徒役の学生が有する）

知識の蓄積という学習観とそれに対応する教科観を覆すことに置いている。「数学って〇〇のようなイメージだったが、全然違った」という感想が返ってくれば成功である。したがって、授業の重点は、計算練習や単語の記憶等、スキルのトレーニングに類する活動ではなく、それまで持っていた誤った思い込みをひっくり返すことに置く。

なお、授業のシナリオ作りの活動は、教師が判断に迷う場面を設定して、そのシナリオを学生に書いてもらう活動など、多様にありえる（注1の拙稿参照）。また、教科書に沿って授業を構想する場合でも、教師の言葉を吟味したり、生徒への対応を具体的に検討したりする点で、授業のシナリオを書く意義はある。ただし本稿では、授業を一から作り、その授業プランをシミュレーションするシナリオ作成を扱う。

1) 授業作りの手順①：伝えたいことを一つに絞る

授業作りの最初の手順は、伝えたいことを一つに絞ることである。伝えたいことといっても、ここでは、ものの考え方や価値観も含め、授業で学んでほしい教育内容一般を指している。授業を通して身に付けてほしい能力と言い換えても良い。

学生の作った授業のシナリオが明確な輪郭を持たず、全体像がぼんやりしていることがある。主たる原因は授業で伝えたいテーマが絞り切れていない点にある。二つ以上のテーマが並走し、テーマの主従が不明確なのである。生徒のイメージが明確でないことも多い。

伝えたいことを絞る実践的な方法として、次の2つがある。一つは、授業のタイトルを決めることである。生徒の思い込みを転換する授業では、適切なタイトルかどうかは明確に分けられる。「第一次世界大戦について」（社会科）は不適切なタイトルの例である。そのタイトルを持つ授業は、第一次大戦の成り行き等を教師が説明する授業、いわゆる説明型の授業になるからである。その場にいる生徒が第一次大戦についてどのような思い込みを持っているのかが特定されず、教科書的な知識が羅列的に提示されることになる。

授業のタイトルは、授業で伝えたいことと一体である。第一次世界大戦がそれまでの戦争と変わらなかったという思い込みを生徒が持っていると考え、第一次大戦が初の総力戦であったことに気づかせたいとしよう。この時、授業で伝えたいことは、「第一次世界大戦は、それまでの戦争とは違って総力戦であった」ということになる。つまり、授業で伝えたいことは、「〇〇は△△ではなく、××である」という表現を取ることになる。〇〇は授業で取り上げる対象、△△は生徒の思い込み、××は実像である。そして、授業のタイトルは、「第一次世界大戦はそれまでの戦争と同じだったのだろうか？」という問いの形をとる。この問いを追求する過程が授業展開の過程となる。

授業で伝えたいことを絞るもう一つの方法は、授業後の生徒のイメージを明確にすることである。授業の終了後に生徒に感想文を書いてもらったとする。どのような感想文が返ってきたら、授業が成功したと言えるか。その感想文が授業で伝えたいこと、つまり授業のテーマということになる。

以上の通り、教育課程論の授業では、生徒の関心など、生徒の側の学習の必然性を考慮して授業のテーマを決めることを求めている。ただし、これは素材選びの段階で露見することであるが、生徒の関心のみで傾斜してテーマ決めがなされると、授業で取り上げる問いや素材に対して、授業者である学生自身がそれほど関心を持っていないということが起こる⁽³⁾。そのような場合には、教師が面白くないと思っていることを生徒が面白いと感じることは少ないという話をしたうえで、生徒の関心事を意識しつつも、自分が面白いと思っているテーマや素材を選ぶことを学生に求めている⁽⁴⁾。難しくはないが本格的なこと⁽⁵⁾——これが基本的なモチーフである。

2) 授業作りの手順②：素材を選ぶ

生徒（生徒役の学生）の素朴な概念や日常的な知識を転換する授業では、生徒自身がそれまでの自分の認識を疑うことが求められる。それを教師（教師役の学生）の言葉だけで行うのは難しい。そこで、生徒に出会わせる文化（現実）が重要になってくる。その文化のことを素材と呼んでいる。素材は教材とほぼ同じであるが、ここでは多義的な教材という用語を避けて、素材という用語を用いている⁽⁶⁾。

素材は教科によって多様である。理科の場合は実験がそれにあたり、社会科の場合はデータや史資料が典型的な素材である。数学の場合、問題解決の過程で認識の転換が起こるから、（解決を要する）問題を含んだ場面が素材となる。国語や英語の場合、テキスト、音声資料、映像資料（映画等）などが素材となる。第一次世界大戦がそれまでの戦争とは違って総力戦だったということを教える場合、それまでの戦争の概念を超える総力戦の概念が表現された史資料が素材になる。震災がどのように当事者に受け取られたかということを知る学習では、被災者の語りが素材となるだろう。

素材の第一の要件は、生徒が取り組める課題であることと生徒の認識を覆すリアリティがあることであるが、もちろんそれらの前提として信頼性がある⁽⁷⁾。インターネットの情報をうのみにせず、データの出典を確認し原典に当たることが求められる。また領土問題など、立場によって意見が分かれるテーマを扱う場合、さまざまな論者の主張を調べ、それらの論拠となっている資料を参照して、偏りなく素材を選ぶ必要がある。なお生徒に伝えたいことが絞られていても、それを生徒に気づかせる信頼性のある素材が見つからないこともある。その場合、他のテーマ（と素材）を探すことになる。

ところで、なぜ学生が自分で素材を探す必要があるのか。この問いは重要である。教科書に沿った授業以外を経験したことのない学生は、授業作りが求められると、教科書やそれに準拠した資料集等材料を探して、自分のレクチャーの内容を構成しようとする。しかし、現代の教科書は様々な問題を抱えている。その問題とは、教科書や資料集が非常に多くの執筆者の手を経た結果、本としての一貫したストーリーが見えにくくなっていること（著者性の剥奪）、一次資料に対して抜粋や編集などの再構成の作業が何度も行われていること（真理性の基盤と文脈の剥奪）、および教科書が、教師が授業で使う材料であると同時に生徒が一人読める自習書の性格も併せ持たざるを得ないことの3点である⁽⁸⁾。学生に必要なのは、教科書を所与のものとして捉えるのではなく、教科書を作るプロセスに参加する経験、すなわち際限のない文化から生徒に出会わせる素材を選ぶ経験である⁽⁹⁾。

3) 授業作りの手順③：授業の段取りを構成する

素材が固まったら、その素材をどのような手順で生徒に出会わせるかという授業の段取りを構成する。段取りとは授業の要素であり、主要な発問を契機にある内容をクラスで共有する部分や、ある指示に沿って生徒が一定の活動を行う部分を指している。段取りを構成する際には、授業全体を3つの段取り（①②③）に分けた上で、段取りの①と②の間、および②と③の間を明確な論理的関係で結ぶ必要がある。明確な論理的関係とは、順接（だから）、逆説（しかし）、理由（なぜなら）のいずれかである。「①、しかし②、だから③」（正反合）、あるいは「①、なぜなら②、だから③」などは、明確な段取り構成の例である。他方、不十分な段取り構成の例は、「①、ところで②、なお③」や、「①、または②、または③」などである。いずれも話題が逸れ、授業のテーマがぼんやりする。明確な論理で段取りがつながっていれば、3つの段取りで一つのテーマを追求する統一感のある授業が構成できる。段取り構成については、3段落構成で文章を書くメタファーで捉えると考えやすい。3つの段落はそれぞれ一文で要約でき、その3つの文を接続詞で結べば、文章全体が要約できるようになっていれば良い。

第2節 シナリオの書き方

1) 授業のシナリオとは何か

まずシナリオのイメージを共有しておきたい。学習指導案の「本時の展開」とは異なり、シナリオでは、教師と生徒の発話（語り）をそのまま書く。「浸透圧について説明する」ではなく、「浸透圧とは……のことです」という書き方になる。生徒の発話に関しても、学習指導案では予想される生徒の反応を箇条書きにすることが多いのに対し、シナリオでは、予想される生徒の反応の一つを選び、その反応が返ってきた時にどのように対応するかを書く⁽¹⁰⁾。学生によっては、生徒の応答を複数考えたうえで、その各々がきた場合の教師の応答を枝分かれさせて書く者がいるが、ここでは枝分かれ式のシナリオは想定していない。

以上の通り、シナリオでは生徒の発話について複数の選択肢を書かない。それでは現実の授業に対応できないのではないかと思う読者がいるかもしれない。しかし、そもそも私の用いているシナリオは、学生がそれを読み上げながら授業をするという意味での台本ではない。シナリオは、授業中の生徒をリアルにイメージし、段取り構成や主要な発問の適切性を吟味するシミュレーションのツールであり、書くという行為を通して教師の実践的な判断を学ぶ方法である。実際の授業の際には、学生は、その場でシナリオを書き直すような即興的思考を働かせる必要がある。

中には、注意したにもかかわらず、授業の際にシナリオを読み上げようとする学生がいないわけではない。そのような場合には、手に持っているシナリオを取り上げることにしている。学生は一瞬呆然とするものの、すぐに開き直って、視線を台本ではなく目の前の生徒に向けて授業を続けることになる。ここでの学生の視線や構え、声の出し方、授業の雰囲気の変化についても、授業後にコメントすることになっている。シナリオを手から離して授業をした方が、生徒との一体感のある（適切な）緊張感を持った授業ができる。このことを、生徒役の学生も目の当たりにすることになる。

2) 教師の発話の要件①：明確であること

教師の発話の第一の要件は、明確であいまいさがないこと、つまり一度で相手に伝わることである。一文を短くすることも大切である。文章を読む場合と異なり、授業では生徒は教師の言葉を何度も聞き返せないからである。「これ」や「あれ」などの指示代名詞も最小限にとどめたい。黒板を指して「これ」と言わざるを得ない場面があるが、教師の指先を見逃した生徒は「これ」が何を指すのかわからなくなるからである⁽¹¹⁾。説明と発問のいずれにおいても、場面や状況に依存する言葉（指示代名詞はその代表である）ではなく、文脈に依存しない厳密な言葉を用いることが望ましい。中には文脈の理解が難しい生徒がいるからである。さらに発問では、何が問われているのかを明確にする必要がある。これについては後述しよう。

3) 生徒の発話の要件：本物らしいこと

教師の発話とは逆に、生徒の発話は、あいまいで指示代名詞や間投詞が多用され、言葉に脱落があるなど、意味の取りにくいものであることが、シナリオでは望ましい。その方が、本物の生徒の発話に近くなるからである。ものごとを初めてわかっていく過程にある生徒は、言葉使いにまで注意を払う余裕がない。すばらしい思いつきをした生徒であればなおさらである。興奮して、本人ですら自分が何を言っているかわかっていないことがある。生徒が完璧な答え（模範解答）だけをしている授業は、本物の授業らしく感じられない、いわゆるやらせのようなシナリオになる。これは、シナリオを初めて読む学生でも気づくことである。

問題解決の糸口を見つけようとしている生徒は、たどたどしい表現をとり、表面的には誤りを含みながらも、良い思いつきをすることがある。その生徒の思いつきから他の生徒が触発されて、問題が解けることもある。そのようなダイナミックなシナリオを書きたい。逆に問題のあるシナリオは、生徒に考えてもらいたい重要な箇所（いわゆる難所）で、教師がすぐに答えを言ってしまったり、生徒の思いつきそうもないヒントを出して対処したり、良くできる生徒が現れて模範解答を答えてしまうシナリオである。いずれも、生徒の素朴なアイデアが登場せず、生徒の素朴なアイデアから教師の求める答えに行きつく、じぐざぐとした歩みがシナリオに現れないことになる。

シナリオ①を見てほしい。生徒は図1の問題に取り組んでいる。生徒のAさんが試行錯誤した様子は、シナリオからはうかがえない。あたかもAさんはこの問題に出会う前から模範解答を知っていたかのようなのである。また教師も、Aさんの答えの正誤を判定するにとどまり、そこで話題が途切れている。

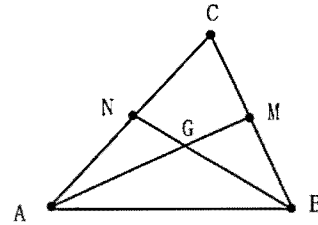


図1：点Mは辺BCの中点、点Nは辺ACの中点です。定規でいろんな部分の長さを測って、何か関係を見つけてください。

シナリオ①：不自然な生徒の発話

| 教師 | 生徒 |
|---|---|
| みなさん、今配ったプリントに△ABCが書いてありますね。 点Mは辺BCの中点、点Nは辺ACの中点です。点Gは、AMとBNの交点です。 定規でいろんな部分の長さを測ってみてください。 何か面白い関係はないかな？ | |
| Aさん。ちょっと話してくれる？ | A：先生、わかりました。 |
| 正解です。 | A：はい。点Gは線分AMを2:1に内分する点であり、線分BNを2:1に内分する点です。 |

それに対し、次のシナリオ②は生徒の試行錯誤のプロセスが表現されている。「2倍なんじゃないかと……」という発話にある通り、生徒の発話には主語の脱落などの不備がある。教師は、そのあいまいな点を明らかにするため、「何が何の2倍なの？」と生徒に問いかけ、やり取りを続けている。

シナリオ②：不自然さが少ない生徒の発話

| 教師 | 生徒 |
|---------------|--|
| 何か面白い関係はないかな？ | (生徒、いろいろ測っている。) (第一グループの生徒A、B、C、Dの会話) A：ここ(AN)は3.3cm、こっち(CN)は3.4cm。あっ、ほとんど同じだ。 B：そりゃそうでしょ。NはACの中点だから。 A：そっか、あたりまえか……。 (ふてくされている) C：私、AGの長さ測ったよ。 A：何cm？ |

| | |
|---|---|
| <p>じゃあ、みんなに聞いてみよう。 そのグループ、何か面白いこと見つかったかな？</p> <p>え？ どういうこと？ <u>何が何の2倍なの？</u></p> <p>あ、そういうこと。<u>第一グループは、AGがGMの2倍になっているんじゃないかと、思ったそうです。でも自信がないんだって。</u> (板書：「AG = GM × 2 ？」)</p> <p>他のグループはどうだった。グループによって、三角形の大きさや形が違うんだけど、AGとかGMの長さを測ったグループはあるかな？</p> | <p>C：5 cm。 D：私は4.8 cmだけど、だいたい同じだね。 B：あっ、おれ、GMの長さ測ったんだ。2.5 cm。 A：そっか（プリントに書きこむ）。 2倍じゃない、2倍。 C：えっ、何が？ A：AGはGMの2倍じゃないかな。 C：たまたまなんじゃない？ A：そうかなあ。 ……</p> <p>A：2倍なんじゃないかと……（自信なさげ）。</p> <p>A：あっ、AGは5cmくらいで、GMは2.5cmくらいだったので、AGはGMの2倍になっているんじゃないかと。でもたまたまかも（もごもご）。</p> <p>E：私のグループでも、AGはだいたいGMの2倍になりました。だから、たまたまじゃないと思います。 A：えっ？（目を輝かせる）</p> |
|---|---|

4) 教師の発話の要件②：生徒の探求を支える発話

教師の発話の第一の要件は、プレゼンテーションにおける発話の要件と同じであった。しかし、授業中の教師の発話には、より高度な発話、すなわち生徒の探求を支える発話がある。2つ挙げておこう。

第一の高度な発話は、クラスで話題や問いを共有する発話である。ベテランの小学校教師は、話題や問いを共有する発話を多用し、子どもの発話をクラスの全員で共有しようとする。その発話の量は、授業全体の教師の発話のおよそ半分にあたる⁽¹²⁾。小学校教師が話題を共有する発話を多用するのは、子どもの個々の発話をクラスの公共的な話題につなげていかないと、クラスの一体感がそこなわれ、授業が成立しなくなるためである。

話題を共有する簡単な方法は、生徒の発話をそのまま繰り返す方法である。それに続いて、「みんな、今の〇〇さんの意見、どう思う？」とクラス全体に問いかければ、話題を共有する働きはより明示的になる。問いについては、問いを繰り返したり板書したりすれば、共有しやすくなる。

話題を共有する発話に類するものとして、議論を整理する発話がある。ある問いに対して、生徒がさまざまな意見を出すことがある。その意見を、賛成・反対などの何らかの観点で整理して生徒に提示することで、その後の議論を活発にする発話である。

第二の高度な発話は、生徒のアイデアを洗練させる働きを持つ発話である。前述の通り、授業中に良い思い付きをした生徒の発話は明確とはいえない。そこで、その意図するところを、より具体的かつ明確に発言した生徒本人に語ってもらうのである。シナリオ①の「何が何の2倍なの？」はその一例であり、他にも「もう少し具体的に言って」などの発話がある。同様の機能を持つ発話として、生徒の発話の意味をより明確に他の生徒に語ってもらう発話もある。「今の〇〇さんの意見、みんなわかったかな。」

先生はちょっと良くわからなかったんだけど、誰か自分の言葉で説明してくれない？」などである。

以下のシナリオ③は、未熟な教師の発話の例である。ここで生徒は「細胞壁」としか答えていないにもかかわらず、教師は「植物の細胞には細胞壁があるが、動物の細胞には細胞壁がな」という模範解答を答えてしまっている。その模範解答は生徒自身に語ってもらう方が良い。

シナリオ③：未熟な教師の発話

| 教師 | 生徒 |
|---|--------|
| 動物の細胞と植物の細胞はどこが違っていたかな？ | A：細胞壁。 |
| そうだね。植物の細胞には細胞壁があるが、動物の細胞には細胞壁がなかったんだね。 | |

それに対し、シナリオ④では、同じ「細胞壁」という生徒の断片的な発話に対して、「ん？ どういうこと？ 動物の細胞と植物の細胞では、細胞壁の色か何かが違うってこと？」と故意に間違った理解を提示して、生徒に修正を迫っている。その働きかけの結果、生徒は自分の言葉で、動物の細胞と植物の細胞には細胞壁があるかどうかという違いがあると説明している。

シナリオ④：巧みな教師の発話

| 教師 | 生徒 |
|---|------------------------|
| 動物の細胞と植物の細胞はどこが違っていたかな？ | A：細胞壁。 |
| ん？ どういうこと？ 動物の細胞と植物の細胞では、細胞壁の色か何かが違うってこと？ | |
| 細胞壁があるか、ないか。……。そうか。じゃあ、もう一回聞くけど、細胞壁があるのは、動物の細胞、それとも植物の細胞？ | A：あつ、いえ、細胞壁があるか、ないかです。 |
| そっか。植物の細胞だけに細胞壁があるということね。 | A：植物の細胞だったかな？ |
| 今、Aさんは、細胞壁は、植物の細胞にはあるけど、動物の細胞にはないと言ってくれました。皆、それでいいかな？ | 皆：うなずく |

教師が生徒のアイディアをふくらませたり、具体化させたりする発話をしていくと、授業は自然に教師と生徒のやりとりで構成されることになる。授業がやり取りで構成できるようになると、自然に生徒の発話の量も増えてくる。初心者には、教師だけが話をするシナリオを書きがちであるが、生徒も話をする授業を作りたい。目標は、教師の発話と生徒の発話が同じくらいになることである。発言だけが授業への参加の仕方ではないが、発言は授業展開に生徒が関わることのできる基本的な方法である。

以上の通り、シナリオの発話には求められる質がある。とはいえ、最初からハードルを上げると、シナリオを書く作業が進まなくなる。最初のうちは、あまり気にせず書き進めることも大切である。

第3節 シナリオの直し方

いったんシナリオを書き終えたら、それを読み返して直していく。典型的に見られるシナリオの課題は、①教師の一方向的な説明になっている、②教師の発話がわかりにくい、③授業の全体像がぼんやりし

ている、④授業での生徒の議論が深まらない、の4つである。そこでこの4つに絞って、シナリオを直す方法を述べていきたい。

①教師の一方向的な説明になっている

初心者の書くシナリオの中には、大半の発話が教師のものであって、生徒はほとんど発言しないか、発言したとしても、「はい」「いいえ」「横浜」などの断片にすぎないものがある。このようなシナリオを教師と生徒のやり取りに組み替えるには、教師の発話の中で、生徒でも答えられることや生徒にぜひ考えてもらいたいこと（カリキュラムにおいて重要なこと）を生徒に語ってもらう方法がある。

具体的には、生徒が答えることができる内容をシナリオの生徒の欄に移し、その生徒の答えが出るには、教師はどのような問いかけをすればよいかを考えればよい。生徒から答えが出そうにないが、現時点で考えておく価値があるといった問題についても、生徒に問いかけると良い。生徒から答えが出ず、沈黙という応答が来るとしても、そのうえで教師がわかりやすく説明すればよい。それによって、生徒が問題に出会う機会を与えることができる。生徒から答えが出そうにない場合、答えを三択にすれば全員に問いに参加してもらうことができる。

なお、生徒に尋ねる意味のないこと（生徒がそれについて考える意義が乏しいこと）や、生徒からとうてい答えが出そうにないことは、教師がわかりやすく説明すればよい。思わせぶりの発言をしたり、生徒にとって必然性のないヒントを出したりして、生徒を誘導するのは避けたい。漢字の書き順や作図の公法（作図では定規とコンパス以外は用いない）などの伝統的な文化（慣習、制度）、あるいはこれから行うゲームのルールなど、答えが教師の頭の中にしかないことは、論理的な推論や生活経験からの推論ができない。それらについては、丁寧に見本を示し、わかりやすく説明する方がよいだろう。

②教師の発話がわかりにくい

他の人にシナリオを読んでもらうのが一番である。その他、発問をわかりやすくする方法として、期待する生徒の答えを言語化した上で、その答えが返ってくるにはどのような問いかけをすればよいかを考える方法がある。例えば、運動会の前日、明日の天気について生徒の予想を尋ねる場合を考えよう。「明日、どうだろうね？」と問えば、「明日はきっと優勝するよ」や「明日は寒くなると思う」といった、想定外の答えが返ってくる可能性がある。教師の期待する答えは「明日は晴れる」や「明日は曇りになる」などであるから、「明日は晴れるかな？」と問えばよい。答えの幅の狭い明確な問いを出せば、想定外の答えが返ってくる事態は避けられるのである。

③授業の全体像がぼんやりしている

授業の全体像がぼんやりして、追求の深まりを欠くことがある。個々の教師や生徒の発話の問題を除けば、段取りの問題が想定される。シナリオ全体を読み直し、段取りを整理する必要がある。具体的には次の三つの手順を踏むとよい。

第一に、シナリオの中で話題が変わるところに線を引く。線は2～3本に限定するのが望ましい。線と線で区切られた部分が一つの段取りをなす。線が多すぎる場合、相対的に重要な線だけを残す。どの線を残すか、つまりどの話題がひとまとまりであるのかがわかりにくい場合は、この授業の山場（一番面白くなってほしいところ）はどこか、あるいはこの授業で伝えたいことは何かなどを考えてみる。それでも線を絞り切れない時は、とりあえずそのままよい（授業のテーマがぼやけている可能性がある）。

第二に、前の作業で特定された個々の段取りにおいて達成すべきこと、つまりクラスで共有すべき内

容やクラス全体で取り組む活動などを一文で言ってみる。たとえば、「この段取りでは、広いかどうかは、他と比べなければわからないということがクラスで共有されれば良い」といった形である。さらに、各々の段取りで達成すべきことを論理的な関係（「だから」か「しかし」か「なぜなら」）でつなぐ。それによって、授業で伝えたいこと（テーマ）、つまり授業展開の幹の部分を確認する。

第一の作業をした際に区切りの線が多すぎたでしょう。話題の切り替えが多すぎて授業展開が見えにくくなっているのである。その場合には、第二の作業で確認した授業展開の幹（テーマ）との関係で、相対的に重要でないと思われる部分（やり取りや作業）を特定し、それを圧縮したり、削除したりする。教師と生徒のやり取りは、教師が簡単に説明してしまう方法で圧縮でき、生徒の作業は作業の結果を教師が示す方法で圧縮できる。試しにそれらの部分を削った場合、どのような問題が生ずるかを考えるのも良い方法である。それによって、後の授業展開において最低限必要な内容に絞ることができる。枝葉をさばくのと並行して、授業展開の幹部分をさらに太くすることも大切である。話題を変えずに、話題に対する理解が深まる方向で厚みを持たせるのである。

第三に、3つの段取りが浮かび上がってきたら、段取りと段取りの区切りを示す発話を入れて、段取りの輪郭をはっきりとさせる。具体的には、段取りが変わる直前で、これまでやってきたことを整理してクラスに語り直す発話を入れるとともに、新しい段取りの入り口では、話題が変わったことを強調する発話を入れて、次の段取りの問いを提示するのである。例えば、「これまで……をやってきて、……がわかったね。（ここで間、あるいは板書）それでは、……についてはどうだろうか。次はこれを考えてみよう」などである。

枝葉をさばいてもまだ授業の構造が見えにくい場合、教師の強引な働きかけ（不要な「出」と呼んでいる）が授業展開を不自然にしていることがある。教師の次の行為が生徒の見通しの枠内にある場合、あるいは生徒の発言（これはやや唐突でもかまわない）を教師が引き取って、授業展開に組み込んだ場合、自然な授業展開になりやすい。これに対し、教師の行為が唐突であって、生徒の見通しから外れている場合、無理な授業展開になりやすい。どうしてもその行為が必要である場合は、その行為の前に生徒への何らかの言葉かけを補うことで、行為の不自然な印象を減らすことができる。

④授業での生徒の議論が深まらない

授業で生徒の議論が深まらない理由はいろいろと考えられる。その代表例は、「神奈川県はどの県庁所在地はどこか？」などの生徒の記憶を確かめる問いを多用しているため、教師が問い、生徒が答え、その答えの正誤を教師が判定して次の話題に移る定型的なやり取りに陥っている場合である。

そのような平板な授業を乗り越えるには、次の2つの方法がある。一つは、生徒の記憶を確かめる問いではなく、推論を要する問いを用いる方法である。素材を読み取る際に行間（隠された意味のつながり）を問うのである。そのためには、深い読み取りや多様な読み取りが可能な素材が求められる。もう一つは、議論をしている生徒の背景の違いが現れる問い（隠された背景が共有される問い）を用いる方法である。生徒がある問いを選んだ際、その答えの正誤だけが問題になるのではなく、生徒の背景との関連で生徒がその答えを選んだ理由が重要になってくるような問いを用いることである。これらの方法を用いることによって、生徒が問いかけて、それに教師や他の生徒が答えたり、生徒のある答えに触発されて、他の生徒が良い思いつきをしたりするシナリオに組み替えることができる。

授業で生徒の議論が深まらない理由としては、他にも問題解決の道筋が一つに限られ、多様なアプローチができない問題が素材になっている場合もある。これに対しては、多様な問題解決のアプローチを可能にするように問いの形を変えたり、問題解決の媒介物を準備したりする方法がある。たとえば、数学

的な関係を見つける授業の場合、数学的な関係が表現された模型作りが媒介になる⁽¹³⁾。

以上の通り、生徒の議論が深まらないシナリオの修正は、もはやシナリオの部分的な手直しではなく、素材の見直しなど、授業作りのより本質的な部分の見直しを要することも多い。根本的には、授業の深さは、授業で扱う論題に対する教師（教師役の学生）の探求の深さ、つまり素材（教材）の研究の深さによって規定されるからである。学生の中には、教科書や資料集の切り貼りなど、素材の探求が不十分な状態で段取り作りやシナリオ作りに取りかかろうとする者もいる。そのような場合には、素材や授業のテーマの吟味に立ち返るよう指導している。

おわりに

最後に残された課題を3つあげたい。第一に、シナリオの直し方について、原則だけでなく事例に即した具体的な対処法を示す課題がある。シナリオを書き直すワークシート等の整備によって、シナリオによる教師教育の可能性を追求したいと考えている。第二に、学生がシナリオを書く際にどのような実践的思考を働かせているのかを明らかにする課題がある。多くの学生は、学習指導案を書いたり、段取りを考えたりする際には、授業が予定調和的に展開すると考えがちであるが、シナリオ作成に取り組むと同時に、授業のそれぞれの場面での生徒や教師の発話や内面のあり方を具体的かつ緻密に考えるようになる。ここでの思考の質を明らかにする必要がある。第三に、初任者の授業改善の方法への応用がある。今回示したシナリオの書き直しの方法は、教師の授業記録（プロトコル）の再検討にも応用できるのではないかと考えている。この点も今後の課題である。

注

- (1) 授業作りを教えるためのシナリオ作りの先行研究としては、拙稿「授業作りを教える方法としてのシナリオ作成の意義」（『教員養成学研究』第5号、弘前大学教育学部教員養成学研究開発センター、2009年）、坪井美樹「算数科における対話的説明型授業の実践—授業シナリオの作成を通して—」（『愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）修了報告論集』5、2014年）などがある。
- (2) 拙稿「第7章 教科教育」（高野和子他編『教育実習』学文社、2010年）を参照。
- (3) 専門外の学生でもこの内容なら受けるだろう、あるいは理解できるだろうといった安易な見通しである。
- (4) 学生の中には、免許取得を目指す教科について、他の教科と比べ得意ではあっても、特にこだわりがあるわけではないという者もいる。そのような学生には、その教科を免許教科に選んだ主体的な理由を問うことにしている。
- (5) 難しくないが本格的なことを求めるモチーフは、教育の現代化運動の底流にあったと考えている。
- (6) 教材概念の多義性は、「主要な教材」と定義されている教科書が事実上、ものを教える材料としての教材と教育内容の両者を含んでいる点に現れている。
- (7) 「取り組める課題である」とは、史資料やテキストに関しては生徒が読み取れること、理科の実験では既有知識から何らかの仮説が立てられることを意味している。取り組みやすさを優先すると、素材に埋め込まれた他者性が喪失し、生徒にとっての学習の必然性が乏しくなる場合があるので注意を要する。
- (8) この第3点については、拙稿「第2章 教育課程の構成要素」（金井香里他編『子どもと教師のためのカリキュラム論』成文堂、2019年）で述べた。
- (9) その際に、学校で扱う知識は所与のものでも文化的に中立なものではなく、教師（あるいは国や教育委員会）が選択したものであることを伝えている。
- (10) 現状の学習指導案の様式は、比較的堅い構造を持つ授業の論理構成（段取り）と自由さが求められる授業中の教師の即興的な判断が十分区別されていないように思われる。
- (11) 黒板を指さす場合は、関心を教師の側に向けるよう、生徒に注意を促す必要がある。
- (12) 稲垣忠彦他『シリーズ授業4 社会』（岩波書店、1992年）における南哲朗先生の授業「私の町の開発」（4年生）のテープ起こしを行い、教師の発話の文の数で分析した。
- (13) 模型を用いて数学的な関係を見つける授業については、拙稿「じごく進む数学の授業を作る②～教材作りのプロセスを楽しむ」（『明治大学教育会紀要』第5号、2013年）で一例を示した。