

# 国語科指導法における学生の意識変化と課題

—段階的な学習指導案作成プロセスに模擬授業を組み込むことを通して—

## Changes in Student Awareness and Challenges in Japanese Language Education Method of Instruction

: Incorporating demo lessons into the gradual process of making teaching plans

キーワード：小学校国語科，学習指導案作成，模擬授業，授業づくり

Keywords : Elementary school Japanese language education, Making teaching plans, Teaching demonstration, Designing Japanese language class

今野 和賀子  
Konno Wakako

### 要 約

本研究の目的は、国語科指導法の受講者を対象とし、講義においてグループワークを多く取り入れた段階的な学習指導案作成指導と模擬授業を行い、その効果について検討することである。方法は、初回学習指導案と模擬授業後の指導案との比較、最も多くの気付きを得た事柄のキーワード分析、初回及び最終回のルーブリック評価分析の3つを試みた。結果、指導案には発問・指示の修正や授業の手立て、予想される児童の反応の詳述化等の傾向が見られ、気付きを得た事柄もほぼ同様の傾向が見られた。国語科授業づくりの基礎を養う方法の一つとして、指導案作成プロセスに模擬授業を組み込む方法を効果的に活用できることが示唆された。

### abstract

The purpose of the study is to investigate the effects of making Japanese language teaching plans in step-by-step instructions including teaching demonstration by utilizing group work. University students who were taking the Japanese language teaching method class participated in the study. Three analyses were conducted: comparing teaching plans before to after demo lessons, keyword analysis in student awareness, and rubric assessment at the beginning and end of the semester. As the results, the students' teaching plans showed a more detailed description of how to ask questions and give directions, effective measures of classroom activities, and expected children's reaction. In addition, the students' awareness tended to increase. On the other hand, the awareness regarding teaching materials was still limited. Overall, the study indicated that incorporating demo lessons into the process of making teaching plans would be an effective mean to foster a foundation of designing Japanese language class.

### 1 はじめに

教師に求められる資質能力のうち、とりわけ授業づくりに係る力は、実践的指導力の中核となるものとして重視されてきた。2017年4月の教育公務員特例法の一部改正に基づき、各自治体では「教員の育成指標」が作成された。その中では各ステージに応じた目指す姿

が具体的に示されている。例えば、仙台市教育委員会（2019:4）では、授業づくりに係る力を「1 カリキュラムデザイン」「2 授業構想」「3 授業実践・評価・改善」「4 授業研究」「5 情報管理（ICT活用）」の5つに分類し、各1～4の要素を挙げている。

養成段階での授業力について、例えば、東京都教育委員会が主催する教師養成塾では、教科指導力の要素として「学習指導要領」「教材研究・教材解釈と授業づくり」「単元指導計画の作成・改善」「指導方法・指導技術」「児童生徒の学習状況の把握・評価」「授業実践・改善」等を挙げている。また、福岡県教育委員会では「授業構想」「授業展開」「授業評価と改善」の3つを挙げ、具体的には「学習指導要領の理念と内容・教育技術・評価の意義と方法を理解でき、授業のイメージを持つ」姿が目指されている。

これまで特に国語科教師に求められる力量としては、例えば望月善次（2009:233）は「（教授・学習材）分析力」「記録・文章力」「（年間計画/単元）構成力」「教室対応力」「組織・集団（統率）力」「臨床力（カウンセリングマインド）」「吟味・展望力（個体史・歴史・国際）」「生涯学習力」を挙げている。また、高木展郎（2009:179）は、1980年代以降の読者論的読みの導入や2002年の育成すべき学力指標としての評価規準明示等の流れを受けつつ、「教材研究力」「教材解釈力」「授業構成力」「カリキュラム・マネジメント力」を挙げている。さらに、高木は「国語科教師としての不易は、まず、教師としての自分自身が、どのような教材研究をするのかということ」としている。

養成段階での授業力を整理してみると、大きく3つ、すなわち「①：教材の分析・研究・解釈に係る力」、「②：授業（単元）の構想・展開・評価・改善に係る力」、「③：①②を支える、学び続けようとする力（心）」とまとめることができると考える。

これまでも、例えば「教育実習の段階で学習指導案を組み立てられない学生が多い。教科の基本的な知識、指導法、評価の部分が弱く、今後は『アクティブ・ラーニング』の視点からも指導力が必要になるため、大学の教員養成の段階でしっかり指導してほしい。」「新しい時代の教員像が『既知の伝達者』から『学びの専門家』へと動いていくことを踏まえ、教員の生涯職能成長を促進する社会システムを作るという政策の立案に対応できる大学を作ることが大事。」（2016 国立教員養成大学・学部・大学院・附属学校の改革に関する有識者会議）等の意見が出されている。

また、来たるべき将来に向け、「現実世界を理解し意味づけできる等の『人間の強み』を発揮し、AI等を使いこなしていくために、『文章や情報を正確に読み解き対話する力』『科学的に思考、吟味し活用する力』『価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探究心』が求められ、そのような力を育てていくために「一斉一律授業のみならず、個人の進捗や能力等に応じた学びの場となること」「異年齢・異学年集団での協働学習が拡大していくこと」など、学びの在り方の変革も打ち出されるようになってきている。（2018「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」）これらは、養成段階の授業力形成をいかに図っていくかを考える上でも、参考となる考え方である。

小学校国語科の授業づくりの基礎を養う指導に関して、まず1年次で思考力・判断力・表現力を育む観点から、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を担うという国語科独自の役割の基本的理解を図る。次に、2年前期で授業づくりの基本的枠組みを限定した教材で実践的かつ体験的に学ぶ。後期では教材の見方や捉え方に比重を置いた授業づくりを、各領域の具体的な教材分析等を通して学び、3年次での教育実習に向けた準備を段階的に行っていく。確かな言語の力が付く授業づくりのための基本的な力を、学生自らの「話す・聞く・書く・読む力」の向上とともに着実に育成していきたいと考える。

以上のことから、本稿では、グループワークを多く取り入れ学習指導案作成と模擬授業体験等に関わらせて行い、模擬授業後に再提出した学習指導案の変容やまとめレポート、ルーブリック評価の分析から、その効果について検討することを目的とする。

## 2 方法

### 2.1 研究の対象

本研究の対象は、2019年度「国語科の指導法」受講学生159名である。うち、教育実習経験者は1名で、残り158名は教科の指導法を初めて経験する2年生である。

### 2.2 「国語科の指導法」講義概要

表1に、2019年度「国語科の指導法」の概要を示す。

表1 「国語科の指導法」講義概要

| 段階  | テーマ              | 主な内容                      | 形態                 |
|-----|------------------|---------------------------|--------------------|
| I   | ① ガイダンス・改訂のポイント  | 小学校学習指導要領国語編の変遷概要         | 一斉<br>(講義)         |
|     | ② 指導事項と言語活動例     | 領域ごとの具体的な内容               |                    |
|     | ③ 言語活動の充実と学習指導   | 具体的な授業実践例について             |                    |
|     | ④ 国語科の学習評価と進め方   | 学習評価の考え方と進め方              |                    |
| II  | ⑤ 国語科学習指導案の作成(1) | 学習指導案の基本的な構成、グループ編成       | 一斉&<br>グループ<br>ワーク |
|     | ⑥ 国語科学習指導案の作成(2) | 教材選定、単元目標、評価規準の設定等        |                    |
|     | ⑦ 国語科学習指導案の作成(3) | 単元の「指導と評価の計画」の構想          |                    |
|     | ⑧ 国語科学習指導案の作成(4) | 本時の指導過程や学習活動等の検討          |                    |
| III | ⑨ 模擬授業の準備(1)     | 模擬授業の目的と方法、第1次指導案提出       | グループ<br>ワーク        |
|     | ⑩ 模擬授業の準備(2)     | 板書・発問等の工夫、「発問板書計画」作成      |                    |
| IV  | ⑪ 模擬授業と相互評価(1)   | 模擬授業とその検討                 | グループ<br>ワーク        |
|     | ⑫ 模擬授業と相互評価(2)   | 模擬授業と検討(発問・指示を中心に)        |                    |
|     | ⑬ 模擬授業と相互評価(3)   | 模擬授業と検討(説明・板書を中心に)最終指導案提出 |                    |
|     | ⑭ 模擬授業と相互評価(4)   | 模擬授業と検討(授業運営を中心に)         |                    |
|     | ⑮ 模擬授業と総括        | 代表者模擬授業、まとめレポート・ルーブリック評価  |                    |

国語科の学習指導の在り方は、当該単元でどのような国語の能力を付けるのかに規定される。本講義では学習指導案の作成や模擬授業等を通して、小学校国語科の授業づくりの基礎を身に付けることを目指した。

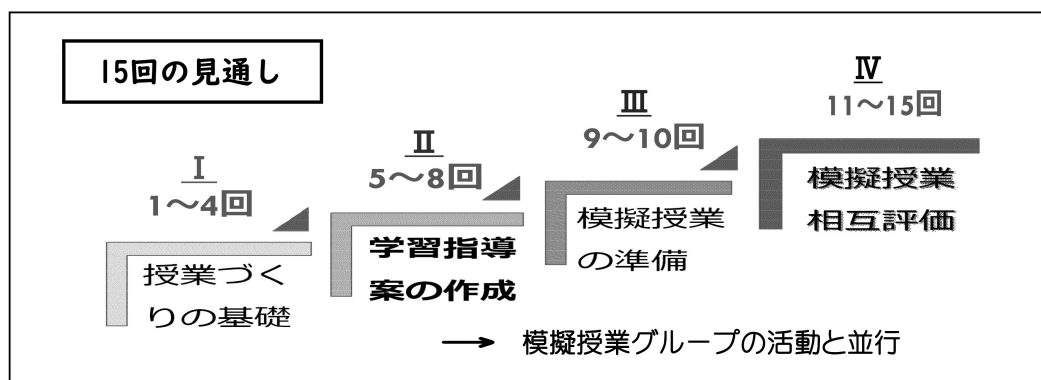


図1：冒頭で示したスライド

| 国語科の指導法                                |    |
|--|----|
| 学籍番号                                   | 氏名 |
| ◇ 今日の講義を通して、学んだことや今後生かしていきたいことを書きましょう。 |    |
| -----                                  |    |
| -----                                  |    |
| -----                                  |    |

図2：感想用紙書式

毎回、講義の最後に5分程度の振り返りの時間を設けた。集約後、2つのキーワードでまとめ、次時導入で紹介し、前時の学修内容を本時の学修につなげるように配慮した。(図2・3参照)

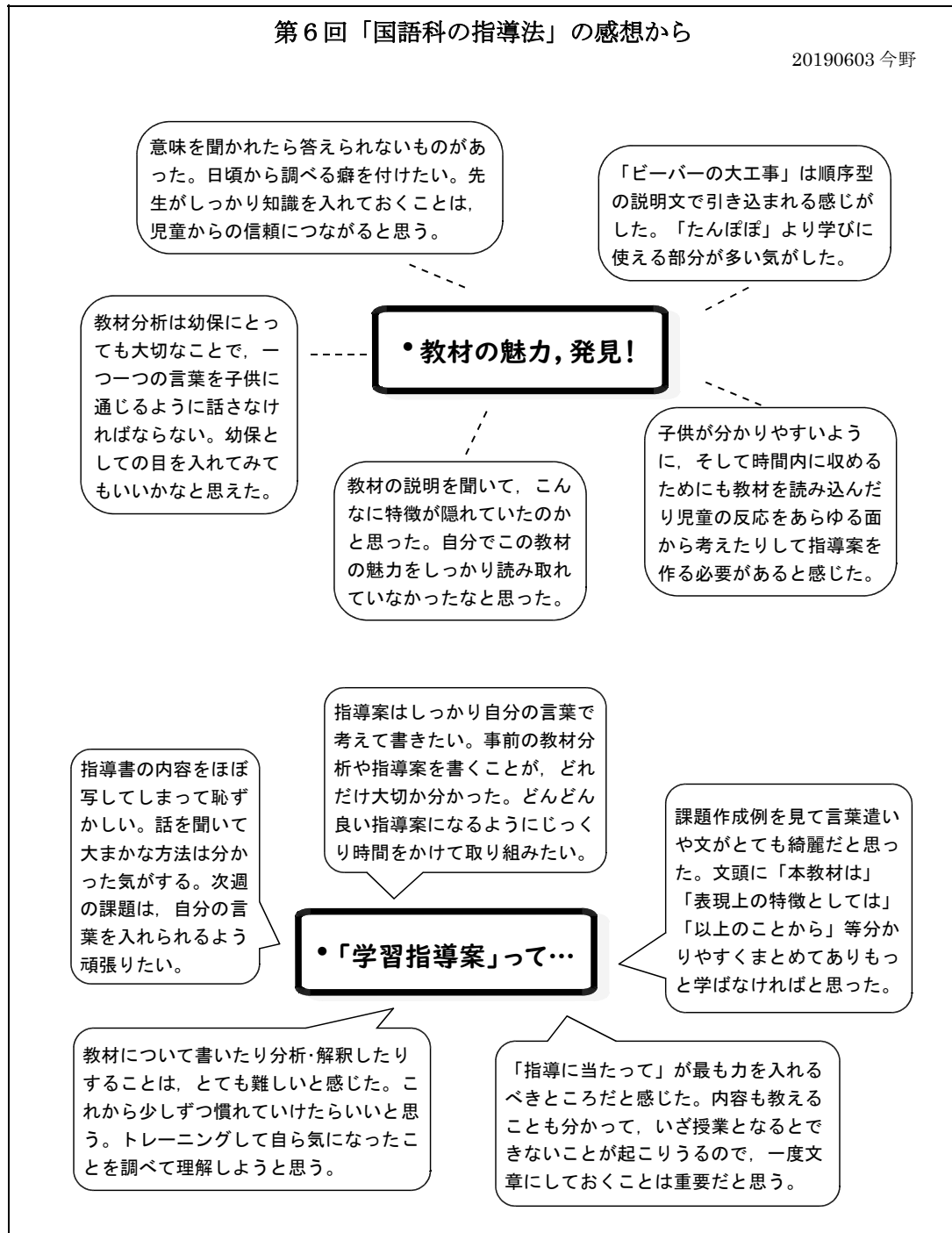


図3：感想プリント例

## 2.3 実践の経過

### 2.3.1 国語科学習指導の理解段階（第1～4回：一斉）

15回の見通しとゴール、学習指導案作成に係る課題提出やグループワークでの模擬授業の方法、最終の評価等について全体で確認した。小学校国語科の内容に関しては、学習指導要領解説国語編を用いて国語編の史変遷を踏まえた今期の改訂ポイント、指導事項や言語活動例、評価の進め方等について、具体的な授業実践事例を基に解説を行った。

### 2.3.2 学習指導案の作成段階（第5～8回：一斉とグループワークの組合せ）

各回では学習指導案の項目ごとに(①「1単元名・2目標」②「3単元について」③「4評価規準・5指導と評価の計画」④「6本時の指導」)、スモールステップで学習指導案の作成を進めていくようにした。前半は一斉の場で各項目の書き方や留意点について解説した。後半は、グループワークの時間として同じ時間を担当するメンバーでの話合いや個別の学習指導案作成を行ったりし、それを翌週までの課題とした。課題指導案は翌週、指定したグループ代表者が全体の場で紹介し、ペア等で見合って気付きを得る時間を取った。

なお、1グループは8～12人編成で、教材は2学年説明文教材「たんぼぼ」または「ビーバーの大工事」(東京書籍)のいずれかをグループ選択とした。

- a) 2年4月当時、指導案は見たこともなく、半年後に一人で作成できるようになる自分の姿を全く思い描けずにいた。しかし、講義で指導案の位置づけから学び、毎週少しずつ書き進め、訂正し試行錯誤することを通して、授業を綿密に組み立てる力や冷静に授業を検討する力、指導案を書けるという自信が付いたように思う。授業というものの壮大な深みを知り、専門家として将来子供たちに伝える立場になるという責任と授業への探究心を与えられた。
- b) 最初に指導案作成に取りかかったときは右も左も分からず途方に暮れたことを今でも覚えている。しかし、授業ごとに次の課題例が出され、特に後半の具体的な指導内容の項目を作成していると、「児童にこうなってほしい」「こんな答えが返ってくるといい」といった気持ちがフツフツと沸き上がってきた。そして、長い指導案作成の果てに完成したものを見たときに、「指導案とは児童に対する教師の願いなのだ」と感じた。教師を目指す者として一歩前進したような気がした。

資料1：まとめレポートから（抜粋）

### 2.3.3 模擬授業の準備～実施段階（第9～14回：グループワークを中心に）

第9回で第1次指導案を集約した。9・10回で模擬授業の目的や方法、「板書・発問計画」(下段に発問・指示,上段に予定板書)の書き方等を、ミニ模擬授業を行って解説した。

第11～14回はグループ内模擬授業を実施した。模擬授業は1人15分ずつ、終了後自己評価・相互評価を含め3分程度の検討の時間を設けた。感想メモを交流し、振り返りを「教師の関わりカード」に蓄積した。第13回で、最終的な学習指導案を集約した。

- c) 指導案を作っている段階では、教室や児童の様子を思い浮かべるのが難しく、発問や指示の計画も機械的で表面的なものしか考えられなかった。模擬授業を行い、実際の教室内の動きを見たことで、発問の言い方や指示の仕方の工夫を考えることができた。発問は導き出したい答えや考えに迫れるよう範囲を指定した方がよいと気付いた。

資料2：まとめレポートから（抜粋）

毎回、図4「教師の関わりカード」A～Fの中から重点を決めて授業を見合うことを初

めに確認して進めた。4回にわたって実施したグループ内模擬授業では、司会やタイムキーパー等輪番制で役割分担をし、回を追うごとに授業者役と子供役の立場からの学びや気づきを率直に出し合い、失敗を恐れずに個々の工夫や頑張りを認め合う雰囲気を作られた。

| F 支援                                    |   |   |   | E 授業運営  |   |   |   | D 板書                     |   |   |   | C 説明                       |   |   |   | B 指示                        |   |   |   | A 発問                    |   |   |   | 観点  |        |
|---|---|---|---|---|---|---|---|--------------------------|---|---|---|----------------------------|---|---|---|-----------------------------|---|---|---|-------------------------|---|---|---|---|--------|
| ③ 子供の答えや考えの良さをほめ、励まして自信を持たせる            |   |   |   | ④ キーワードや写真資料等の提示の仕方を工夫する  |   |   |   | ③ 色の使い分け、線や矢印などを効果的に使用する |   |   |   | ② 強弱を付け、はっきりと全員に聞き取れるように話す |   |   |   | ② ノートの書き方や音読の仕方などを簡潔に指示する   |   |   |   | ③ 一度言った発問を違う言葉で繰り返し返さない |   |   |   | ① 子供に理解できる言葉を吟味して発問する<br>② 発問を精選し、発問構成を工夫する | 具体的な項目 |
| ② 机間指導や表情の観察等によって学習状況の把握に努め、対応する        |   |   |   | ② 音読を多く取り入れ、友達の良さに気付かせる<br>授業のねらいを踏まえた授業展開を行う<br>(導入は、学習に対する興味・関心を喚起するものに。<br>導入から展開は、本時のねらいに即して進める。) |   |   |   | ② よく見える大きさを文字列をまっすぐ書く    |   |   |   | ① 必要な場面で端的に分かりやすく説明する      |   |   |   | ① 常に子供に視線を送り、話を聞く状態を作ってから話す |   |   |   | ② 一度言った発問を違う言葉で繰り返し返さない |   |   |   |   |        |
| ① 子供がどの段階でどんなつまづきをするかを想定し、対応をあらかじめ考えておく |   |   |   | ③ できるだけ多くの子供が互いの考えを聞き、話合いに主体的に参加できるような場を作る  |   |   |   | ① 楷書で正しい筆順で、ゆっくり丁寧に文字を書く |   |   |   | ① 必要場面での端的に分かりやすく説明する      |   |   |   | ① 常に子供に視線を送り、話を聞く状態を作ってから話す |   |   |   | ② 一度言った発問を違う言葉で繰り返し返さない |   |   |   | 評価  | めあて    |
| 1                                       | 2 | 3 | 4 | 1   | 2 | 3 | 4 | 1                        | 2 | 3 | 4 | 1                          | 2 | 3 | 4 | 1                           | 2 | 3 | 4 | 1                       | 2 | 3 | 4 |   |        |
|   |   |   |   | 〈7/8 振り返り〉  |   |   |   | 〈7/1 振り返り〉               |   |   |   |                            |   |   |   | 〈6/2/9 振り返り〉                |   |   |   |                         |   |   |   |   |        |

図4：国語科の模擬授業 教師の関わりカード

### 2.3.4 グループ代表者による模擬授業発表と総括（第15回：一斉）

グループ代表者が一堂に会して模擬授業発表を行い、成果を共有する場とした。事前にグループ内で時間を取って、更により良い模擬授業になるように検討を重ねたグループも見られた。持ち時間は10分とグループ内実施時よりも短かったが、子供役が教室の最前列に座って授業者をグループ内のとき以上に支え、活発に自信を持って臨む姿が見られた。

- d) 指導案を作っている段階では、例えば「児童観」について書く際考えてまとめてはいたが、何に使うのかなと疑問に感じていた。しかし、「児童観」が「予想される児童の反応」に関わってくるのだと気付いたとき、それまでのクエスチョンがなくなり、深く合点がいった。指導案は量より質（指導案の他項目との関連）を強く意識することが重要であると学んだ。
- e) 模擬授業で友達の発表を聞いて、既に児童の態度や様子に気を配っている様子が見えた。用意した授業を指導案どおりに進めるのではなく、児童と一緒に授業をつくり上げていた。

資料3：まとめレポートから（抜粋）

全15回の講義を振り返ってのまとめレポートは、図4「国語科の模擬授業 教師の関わりカード」の6観点に「教材研究」「指導案作成」の2つを加え、最も多くの気づきを得た事柄を選択してまとめる形とした。

### 3 分析の方法

#### (1) 第一次学習指導案（第9回）と模擬授業を経た第13回の最終指導案との内容比較

学習指導案の書き方を理解し念頭で考えた第一次指導案と、模擬授業体験を経た段階の学習指導案の内容とを比較する。

#### (2) まとめレポートのキーワードの量的分析及び記述内容の傾向

「A発問」「B指示」「C説明」「D板書」「E授業運営」「F支援」「教材研究」「指導案作成」の8つのうち最も多くの気付きを得たワードと内容を分析・考察する。

#### (3) ルーブリック評価の量的分析

初回及び最終回で実施したルーブリック評価の量的分析を行う。

## 4 分析

### 4.1 第一次学習指導案と最終指導案との比較と考察

表2・3は異なるコマの学生から無作為に30名ずつ抽出し変容をまとめたものである。

表2 第一次学習指導案から3週間後の最終指導案に見られた質的変容（その1）

〈Aコマ受講生の30/60名について〉

|    | 6 本時の指導                             |                                      |     | 1～5     |
|----|-------------------------------------|--------------------------------------|-----|---------|
|    | 学習活動：発問や指示等                         | 指導上の留意点                              | 表記  |         |
| A1 | ・導入に季節を問う発問を挿入                      | ・「動作化を用いて考えさせる」挿入                    | * 1 | * 3     |
| 2  | ・指示「～を表す言葉に線を引こう」挿入                 | ・「短冊を配布し順序に並ばせる」挿入                   | * 1 |         |
| 3  |                                     | ・『日がかげる』の意味を説明する」挿入                  | * 1 |         |
| 4  | ・中心発問と発問構成の修正                       | ・板書に係る配慮と中心発問の意図を説明                  | * 1 |         |
| 5  | ・導入に『花』に○印を付ける指示を挿入                 |                                      | * 3 |         |
| 6  | ・まとめに花の秘密を挙げる指示を挿入                  |                                      | * 1 | * 4     |
| 7  | ・導入に『花』に○印を付ける指示を挿入                 |                                      | * 5 |         |
| 8  | ・中心発問と発問構成の修正                       | ・評価規準を単元計画で示した内容に修正                  |     | * 3     |
| 9  | ・中心発問の前に発問を挿入                       |                                      | * 2 | * 5     |
| 10 | ・中心発問の文言を修正                         |                                      |     |         |
| 11 | ・導入に前時想起挿入，中心発問の文言修正                | ・全体に詳細な説明や指示内容に加筆修正                  | * 1 |         |
| 12 | ・発問3の文言修正                           | ・ワークシートの活用を導入                        | * 2 | * 1     |
| 13 | ・導入に前時想起し花の絵を描く指示挿入                 | ・ワークシートの活用を導入                        | * 2 |         |
| 14 | ・発問2「しばむとは？」挿入                      | ・まとめ段階の説明の詳細化                        | * 2 | * 5     |
| 15 |                                     | ・評価規準を単元計画で示した内容に修正                  | * 1 | * 4     |
| 16 | ・導入に「茎」に○実△を付す指示挿入<br>・中心発問と発問構成の修正 | ・ワークシートの活用を導入<br>・全体に詳細な説明や指示内容に加筆修正 | * 1 |         |
| 17 | ・まとめに指示を挿入                          | ・板書に係る配慮事項を挿入                        |     |         |
| 18 | ・発問1「なぜ木を短くかみ切るのか」挿入                | ・評価規準を単元計画で示した内容に修正                  |     | * 3     |
| 19 | ・発問4「百cmってどれくらい？」挿入                 | ・評価規準を単元計画で示した内容に修正                  |     |         |
| 20 | ・発問2「根を掘ってみたのは誰か」に修正                | ・中心発問の前に意味確認の内容を挿入                   | * 1 | * 4     |
| 21 | ・発問2「対比の言葉探し」を易しい表現に                | ・発問変更に伴う手立ての解説修正                     |     | * 35    |
| 22 | ・中心発問に至る発問構成のスムーズステップ化              | ・誤字の修正                               | * 1 | * 4     |
| 23 | ・発問1を具体的な問いに修正・発問3挿入                | ・全体に詳細な内容に加筆修正                       | * 2 |         |
| 24 | ・発問2の文言をより具体的な問いに修正                 |                                      | * 2 | * 3     |
| 25 |                                     | ・ナンバリング                              | * 2 | * 3     |
| 26 |                                     |                                      | * 2 | * 1 * 3 |
| 27 | ・導入に前時想起挿入 ・発問5の挿入                  | ・全体に詳細な内容に加筆修正                       | * 2 | * 1 * 3 |
| 28 |                                     | ・説明でイラストや動画活用について加筆                  | * 3 |         |
| 29 | ・発問2「何回？」から「どのように」修正                | ・「じゅくす」の意味を説明する内容を挿入                 |     |         |
| 30 |                                     |                                      | * 1 | * 5     |

注 \* 1：漢字表記を平仮名に修正

\* 2：「予想される児童の反応」の複数化・詳述

\* 3：全体のレイアウトを修正

\* 4：本時の位置付けの明記

\* 5：指導観等の修正

表3 第一次学習指導案から3週間後の最終指導案に見られた質的変容（その2）

（Bコマ受講生の30/60名について）

|    | 6 本時の指導              |                       |     | 1～5  |
|----|----------------------|-----------------------|-----|------|
|    | 学習活動：発問や指示等          | 指導上の留意点               | 表記  |      |
| B1 | ・導入にたんぼぼの場所を問う発問挿入   |                       | * 1 | * 35 |
| 2  | ・導入に前時想起，展開とまとめに指示挿入 | ・全体に詳細な内容に大幅加筆 * 2    | * 1 | * 3  |
| 3  | ・導入の斉読後にペア音読を挿入      | ・サイドラインを引く個人作業等の説明を挿入 | * 1 | * 3  |
| 4  |                      | ・サイドラインを引く活動を挿入 * 2   | * 1 | * 3  |
| 5  |                      | ・全体に詳細な内容に大幅加筆 * 2    |     | * 3  |
| 6  | ・導入に発問「丈夫って何？」挿入     | ・「導入・展開・終末」時間明示 * 2   | * 1 |      |
| 7  | ・発問2「花にどんな変化があったか」挿入 | ・説明のためイラスト活用 * 2      |     | * 3  |
| 8  | ・中心発問と発問構成の修正        | ・全体に詳細に ・評価規準を修正 * 2  | * 1 |      |
| 9  | ・中心発問と発問構成の修正        | ・全体に詳細に ・写真活用 * 2     |     | * 3  |
| 10 | ・中心発問の前に発問を挿入        | ・板書やイラストの留意点明示 * 2    | * 1 |      |
| 11 | ・発問2とまとめの指示を挿入       | ・机間指導について加筆修正 * 2     | * 1 | * 3  |
| 12 | ・発問・指示の文言修正 ・短文作り挿入  | ・図示による説明など修正          | * 1 | * 3  |
| 13 | ・中心発問と発問構成の修正        | ・取り上げる言葉の修正 * 2       |     |      |
| 14 | ・発問1「じゅくすとは？」挿入      | * 2                   | * 1 | * 3  |
| 15 | ・発問3「ダム作りのすごいところ」を修正 | ・言葉への着眼，評価規準を修正 * 2   | * 1 | * 4  |
| 16 | ・発問3の文言の修正           | * 2                   |     |      |
| 17 | ・中心発問と発問構成の修正        | ・全体に詳細に * 2           |     |      |
| 18 |                      | ・動作化による言葉の説明          |     | * 3  |
| 19 | ・導入にたんぼぼクイズの設定       | ・導入での意欲喚起に係る修正 * 2    | * 1 | * 3  |
| 20 | ・中心発問の前後の発問の修正       | ・中心発問に係る留意点を詳述 * 2    |     | * 3  |
| 21 |                      | * 2                   |     | * 4  |
| 22 | ・発問2の修正と発問6の追加       | ・最後にノート回収記述 * 2       | * 1 | * 3  |
| 23 | ・発問2を分割修正            | ・全体に詳細な内容に加筆修正 * 2    | * 1 | * 3  |
| 24 |                      |                       | * 1 | * 3  |
| 25 | ・発問3の文言を易しい言葉に修正     | ・線を引く指示挿入，まとめの音読を明記   | * 1 | * 3  |
| 26 | ・中心発問と発問構成の修正        | * 2                   | * 1 | * 3  |
| 27 | ・発問2「時を表す言葉〇つ」と修正    | ・着目させる言葉等の加筆修正 * 2    |     |      |
| 28 |                      | ・内容を表にまとめさせる指示挿入      |     | * 5  |
| 29 | ・発問の文言を分かりやすく修正      | ・全体に詳細に * 2           | * 1 | * 3  |
| 30 |                      |                       |     | * 35 |

注 \* 1：漢字表記を平仮名に修正 \* 2：「予想される児童の反応」の複数化・詳述  
 \* 3：全体のレイアウトを修正 \* 4：本時の位置付けの明記 \* 5：指導観等の修正

断っておくが，第一次指導案提出から最終指導案提出までの間に，学習指導案の特定の項目を取り挙げて書き方を指定する働き掛け等は一切行っていない。ここに見られる変容は，当該学生が模擬授業で得た気付きや学びを指導案上に反映させたものと解釈できる。表2・3における修正の状況を，さらに関連情報も加えて類別したものが表4である。



表4 第一次学習指導案から3週間後の最終指導案の質的変容

(A・Bコマから抽出した計60名について)

|     |            | 観点・項目      | 該当数(人)            | 変容の内訳  |
|-----|------------|------------|-------------------|--|
| 内容面 | 学習活動       | めあて        | 3                 | 文言修正   |
|     |            | 発問         | 40                | 発問構成全体や中心発問の修正 11<br>中心発問以外の文言修正 18人・新規挿入 11 |
|     |            | 指示         | 15                | 内容修正 1・新規挿入 14                               |
|     | 6本時の指導     | 予想される児童の反応 | 31                | 複数化・詳述化                                      |
|     |            | 指導上の留意点    | 39                | 発問・指示・説明について 14                              |
|     |            |            |                   | 板書関連 3                                       |
|     |            |            |                   | 授業運営(展開の工夫,音読,動作化,サイドライン等) 22                |
|     |            | 評価規準       | 9                 | 文言修正や単元の評価規準との照応                             |
|     |            | 板書計画       | 32                | 既習漢字や文字数などへの配慮                               |
|     |            | 3 単元について   | 8                 | 詳述化・情報補充(指導観 4,教材観 3,児童観 1)                  |
| 形式面 | 全体のレイアウト   | 30         | 書式統一や項目間のつながり     |  |
|     | 本時の位置付け    | 8          | 正しく修正 2・書き忘れを記述 6 |  |
|     | タイトル文字拡大   | 9          |                   |  |
|     | 段落冒頭・誤字脱字等 | 7          | 一字下げ・文字揃え         |  |

### (1) 成果

表4には、表2・3の計60名の学習指導案「6 本時の指導」を中心に、変容を観点や項目ごとに精査・類別してまとめた。

類別した結果、50%を超える変容が見られたのが、「発問」「指導上の留意点」「板書計画」「予想される児童の反応」「全体のレイアウト」の5項目だった。特に「発問」「指導上の留意点」の2項目は、2/3の学生が第1次案の時点から修正を加えており、初めて作成する細案において修正を続けたこと自体、特筆すべきことの一つである。

「発問」では、最も大がかりな中心発問を含む発問構成そのものの修正(表2 A4・8・16・22・表3 B8・9・13・17・26)から、中心発問の前後の発問の修正(A9・12・27・B10・20)、いくつかの発問の挿入(A14「しばむとは?」B6「じょうぶって何?」B19「百cmってどれくらい?」等、語意の確認や様子のイメージを持たせる)や易しい言葉に言い換える(A21・B25・29)等の文言修正のレベルまで、その様相は多岐にわたっていた。

発問の修正に関して、資料2(c)では、講義内の発問づくりの理解は「機械的で表面的」なものに留まっていたが、「模擬授業を行い、実際の教室内の動きを見たことで、発問の言い方や指示の仕方の工夫を考えることができた」ことが示されている。

当たり前のようなことだが、指導案作成に続く模擬授業体験の有無は、学びの仕掛けの一つである発問を初めて考えていく2年次学生にとって、非常に大事なことだったと思われる。資料4(a)では、指導過程の作成段階に入り、このままの発問の形(発問構成)でいくと文章の読み取りから外れて、完全に理科の授業になることに途中で気付いた記述が見られる。実際その場にいた学生は「あっ」と声を上げて、一生懸命たんぼの生態を織り込みながら補足説明を加え、形式的に「まとめ」にもっていこうと躍起になっている自分に気付いた様子だった。

グループワークで同じ時間を担当する仲間と対話しながら練り、自分なりの指導過程を

作っていく一番の核になったのが「発問」である。発問一つ一つに問う意味があり、児童の思考が深まるように発問を構成することの難しさを実感し多くの気づきを得たことは、後述の資料4 (b)～(d)にも示されている。

「指導上の留意点」は、発問や指示の修正や詳述に伴うものが全体の約1/3、ねらいを踏まえた授業展開や音読・サイドラインを引くなどの授業運営に関わるものが約2/3となった。いわゆる指導の手立てとして機能するような、音読や動作化、キーワードに印を付ける活動(A1・2・B3・4・18・25)、ペアやグループでの話し合いやワークシートの活用(A12・13・16・21)を取り入れたり、めあてやねらいを意識した具体的な内容に変わったことは、明らかに模擬授業の成果の表れとみられる。単に参考例を書き写すようにしていた当初とは異なり、児童に分かりやすい授業にするためにどのような手立てを取ったらよいかを自分事として考え始めた姿が映し出されている。

続いて多かったのは、「板書計画」の既習漢字への配慮、「予想される児童の反応」の複数化・詳述化、「全体のレイアウト」であった。板書と児童の反応についてはいずれも実際に模擬授業体験を通して強く自覚されたものである。併せて資料1 (b)や資料5も参照されたい。「全体のレイアウト」については、余白・字数・行数等の設定や項目ごとに作成した内容がばらばらな書式だったものが、一連の統一感のあるものに修正されたことを示している。

さらに、13%と決して多くはないが、「3 単元について」の教材観・児童観・指導観の記述が一步踏み込んだ内容になっていた。これは、授業づくりを一時間の授業レベルから単元レベルで捉えて構想することへ視点が導かれた結果ともいえよう。資料3 (d)は、「児童観」と「予想される児童の反応」のつながりに気づき、「指導案は量より質(指導案の他項目との関連)を強く意識することが重要であると学んだ」としている。

表2～4に挙げられた他にも、学習指導案の形式面に細かい修正が加えられていた。例えば、タイトル文字の拡大化、各見出し項目のゴシック化、段落冒頭の一字下げや日付等の行頭揃え、表書式設定の工夫、誤字の修正などである。時間をかけ、繰り返し作成途上の指導案と向き合ったからこそその成果といえる。

そもそも学習指導案の意義や内容を理解し、指導案を一から適切な形に作り上げるだけでも、初めての学生にとっては大変なことである。指導案を一度作成して終わりではなく、自分や仲間の模擬授業を繰り返し体験する場をはさむことで、「授業をつくる」プロセスや段取りを体験的・反省的に身に付ける出発点に立つことができると考える。

指導案作成・検討と模擬授業とを関連させ、仲間と常に対話しながら一連のプロセスを体験することで、授業のイメージが次第に顕在化され、指導案に自分なりの気づきを反映させ細かな修正や吟味をかけていくことができる。また、その過程で資料1 (a・b)・3 (e)に見られるように、追究をいとわない態度や授業づくりの楽しさ、手応えや深さの実感が養われ、養成段階での授業力形成につながっていくと考えられる。

## (2) 課題

一方で、最終指導案の変容が「中心発問の文言修正」や「レイアウトと指導観の修正」等の比較的小さな範囲でしか表れなかった学生もわずかながら見られた。その要因は、指導案作成に取り組む時間が確保されたことで初期段階から完成度を上げて作成したり、自分なりに現段階で納得できる形で作成できたと捉えていたりしたためと考えられる。

講義内では授業づくりの事前研究として、指導案検討と模擬授業は両輪でありいずれも

重要であることを解説している。しかし、実際の模擬授業を通して感じた違和感や修正点を、敢えてまた指導案に戻って更に発問レベル等でどのように修正したらよいのかが分からなかったり、必要性を感じなかったりした面もあったのではないかと推察する。学習指導案は一度作成したらそれで終わりではなく、授業づくりは実はそこから勝負なのだという感覚は、今後多くの授業経験を重ねていく中で徐々に培われていくものなのだろう。

ただ、学習指導案が公の性質を持つものであることを踏まえると、2年次から3年次にかけてどの教科においてもその基本的な書き方を学び精査する場を確保する必要がある。主述の照応や段落冒頭の一字下げ、誤字脱字のないよう推敲を心掛ける、文字を日頃から正しい筆順で丁寧に書くなど、基本的な事柄についても意識させる機会を大事にしたい。

## 4.2 まとめレポートのキーワードの分析及び考察

### (1) 多く挙げられたキーワード及び成果

まとめレポートの中で学生が最も多くの気付きを得たとして挙げたキーワードを分析した結果が、図5である。「発問」が最多で、「板書」「指導案作成」「授業運営」の順に多いことが明らかになった。以下、多い順にキーワードごとに、学生の気付きや意識変化が特徴的な記述内容を取り挙げ解説を加える。

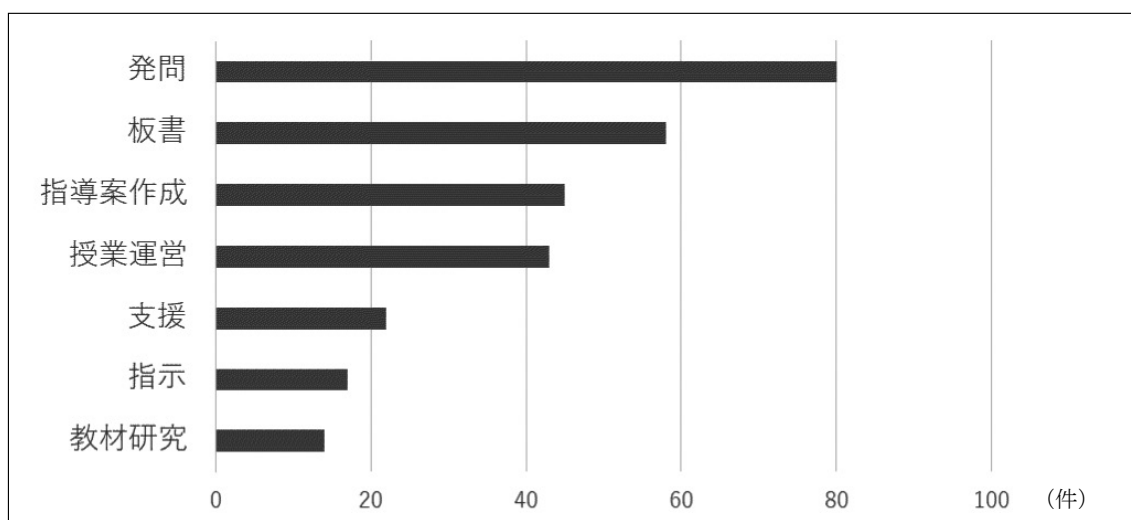


図5：気付きが多く得られた事柄

最も多い「発問」については、表4の分析結果と軌を一にするものとなっている。

受講生にとって第一次指導案作成時から最も悩み抜いたのが「発問」であり、模擬授業を通して気付きを深めた様子が、以下の記述から分かる。(アンダーラインは今野)

|    |   |
|----|---|
| ①  | <p>a) 指導案作成当初，説明文中に出てくるたんぼぼの一般的な成長の様子ばかりに目が向き，<u>理科学的な要素の発問しか考えられていなかった。途中で国語の授業ではなくなっていることに気付いた。</u>文章の理解を深めるために，<u>どの言葉を手掛かりにしたらよいかを友達と一緒に考えた上で，最終の中心発問を考えた。</u>最終提出した発問は自身で納得できるものであり，最も多くのものを学び気付きながらできたものだったと思った。</p>  |
| 発問 | <p>b) 指導案を作成した際，子供たちの気付きや考えを促すことのできるような発問を考えていたつもりだった。しかし<u>模擬授業を行ってみると，考えた発問につなげるための発問が必要だったり，子供には難しかったりするものが多々あったことにとっても驚いた。</u>児童のことを考えた授業づくりとは，<u>発問の仕方や内容，タイミングなどを考慮した授業なのではないか</u>と思った。自分自身は上手な発問ができなかったが，グループ内の模擬授業から多くの工夫を学び，すごいと思ったし参考をしたいと感じるものばかりだった。</p>  |
|    | <p>c) 第一次案計画時に発問を二つと中心発問を考えたが，<u>発問が大まかであったり抽象的だったりして2年生にふさわしくないと後から気付いた。</u><u>実際の模擬授業で児童役の様子を見ると，全員が分かった様子ではなかったし，授業の目当てと中心発問がずれていて，目当てが達成できたか疑問に思ってしまった。</u>同じ部分を扱った友達の模擬授業から，<u>一つは児童の立場になり理解でき考えを導きやすい発問にすること，二つ目はめあてと中心発問を連携させてその授業のねらいに結びつくようにすることに気付いた。</u></p> <p>d) 最初の指導案では発問できるものを全て盛り込んで提出した。次に指導案を見たとき45分という時間で<u>数多く発問したところで子供は何を学べるのかと疑問に思った。</u>そこで，どこを一番中心として発問するか考え，その答えを出すための過程で必要となるものを挙げ，そこから絞っていくことにした。実際にやろうとするととても難しいと感じた。実際の<u>模擬授業では，改善点として言葉選びを工夫するとよいというアドバイスをもらい，発問を良いものにしても聞き方が難しいと伝わらないことを痛感した。</u></p> |

資料4：まとめレポートから（抜粋）

それぞれに当初考えた発問が実際の授業場面では十分に機能するものにならないこと（a: 教科の特性，b: 発問構成や難易度，c: めあてと中心発問の照応，d: 発問の精選や文言の工夫への配慮）に気付き，それを克服するためにグループ内模擬授業の中で仲間からのアドバイスや仲間の授業の工夫点を参考に気付きを深めていったことが分かる。回数を重ねるごとに，全員が分かる授業のために全員が発言できるような発問の工夫という視点で，楽しく授業を作っていこうとする雰囲気も多く見られるようになっていった。

二つ目に気付きが多かった「板書」は，表4の修正数の多さとも傾向を同じくする。板書計画の修正の方は，既習漢字のチェック等表記面への配慮が主だったが，こちらの気付きの多さは1行字数や文字の大きさ（a），発問を通して読み取った内容をキーワードで簡潔に，一目で一時間の学習内容が分かるように書く（b・c），読み上げてから書くことなど，ノート指導を意識した板書の実体験を通して多く得られたものである。

②  
板  
書

- a) 初めて授業づくりの板書をした。思っていたよりも文字の大きさが分からなくなったり、間のあけ方に戸惑ったりしてしまった。写真を提示する場合の児童のノートの取り方に気付かず、模擬授業で指摘してもらった。後で見ても分かりやすいノートづくりの基となる板書への工夫が足りなかったと感じた瞬間だった。
- b) 板書は事前に発問計画と一緒に練ることで、児童にとって見やすく分かりやすく作ることができることを知った。両者を連動させて書いておくことで、この発問の時に板書する、この発問が板書ではまとめになる、というような二つの大まかな流れが把握できるので、「板書・発問計画」を作っておいて良かったと思った。
- c) 第一次案作成時に板書計画も考えていたが、考えが足りなかったと模擬授業を行って痛感した。板書が上手な人は児童に適した文字の大きさと分量で、授業の流れがつかみやすかった。良い板書ができるよう、授業内容を考える際、同時に板書を考え板書から授業の振り返りができるかどうか、どのタイミングで行うかを確認することが必要である。

資料5：まとめレポートから（抜粋）

次の「指導案作成」と「授業運営」はほぼ同数だった。両者は車の両輪のように切り離せない関係でもある。模擬授業を体験することで、授業イメージが次第に鮮明かつ児童への願いに満ちたものになっていき、指導案に結実したことが資料6から分かる。

③  
指  
導  
案  
作  
成

- a) 3か月半をかけ一から指導案作成について学んできたことを考えるととても感動する。教材研究では「読む」だけでなく教材の価値をどう生かせるのかを「知る」必要がある。教材を理解し興味を持って指導案を作成することが何より大切で自分でもできたと思う。
- b) 毎週少しずつ学びながら書き進めていくうちに、授業の想像ができるようになってきて、その想像を基に書いたり書き直したりできるようになっていった。指導過程を書くときも指導書をまねするのではなく、自分で行った教材研究を基に流れを考えられるようになった。初めは途方に暮れていたが、何とか完成させ、模擬授業へと進むことができた。
- c) 何週も苦戦しながら作成した。指導案の充実は自分の授業をスムーズに行えるだけでなく子供の意欲を引き立たせる万能で必要不可欠なものであると感じた。ワードで作成すると余白や文字列・表が次のページに続き、見にくくなることが多々あったが最終的には納得のいくものを作り上げることができた。臨機応変な対応も指導案のおかげでできた。

資料6：まとめレポートから（抜粋）

④  
授  
業  
運  
営

- a) 授業運営の仕方一つで児童の学習への意欲が変わると感じた。「これでみんなもたんぼぼ博士だね!」「みんな上手に読めていました。」といった声かけ一つで児童のモチベーションも上がって嬉しい気持ちになり、更に頑張ろうと思えるのではないかと。積極的に児童の意見を取り入れようとしたり簡潔な言葉で説明したりしてとても勉強になった。
- b) 模擬授業前に、時間はそのときの流れでいこうと決めて臨んだ。すると予想以上に途中がつまってしまい、児童に考えさせる時間が短くなってしまった。話すスピードや文字を書くのも速くなってしまい、指摘を受けた。時間配分はしっかり考えておくことで自分に余裕ができ、授業も安定したものになると思った。

資料7：まとめレポートから（抜粋）

「支援」「指示」については、特に机間指導の有効性や簡潔な指示をタイミング良く行うことへの気付き（a・b・c・d）が多く見られた。模擬授業で実際にやってみたからこそ分かる事柄であり、できたことから自信や次への意識付けをしていることがうかがえた。

|             |  |
|-------------|--|
| ⑤<br>支<br>援 | a) グループの一人一人が特性を生かした支援ができていた。声掛けは、児童の心を安心させ授業への意欲を高めることができる。机間指導では授業者が「先生も○ちゃんの問いを参考にしたいな」など適切に褒めていたのでとても温かい気持ちになれた。相手の気持ちを尊重しながら指導することがいかに大切か模擬授業を体験して知ることができた。 |
|             | b) 支援の中で上手くいったと感じることもあった。それは机間指導だ。机間指導によって、その児童がどんな意見を持っているのか、どこでつまづいているのかを把握することができた。また、児童に発表させるときに、どの順番で発表してもらおうと分かりやすいかと順番を考慮ことができ、机間指導の大切さに気付くことができた。        |
| ⑥<br>指<br>示 | c) 指導案作成段階では板書発問計画等は立てていたが、具体的な指示や声かけを全く考えていなかった。友達の模擬授業に立ち会って多くのことに気付かされた。板書の前に声に出して一度読み上げたり「書き終わったら～」等の指示があり、私はひらめいた感覚になった。子供にとってその指示は分かりやすいかを一度考えることが大切だと思った。 |
|             | d) 模擬授業で「たんぼの茎がどうして一度倒れるのか考えをノートに書いてみよう」という指示を出した。ノートを見せてもらうと、書き方がまちまちで、後の評価で「ノートの取り方をもっと詳しく伝えた方がよい」と言われて、そこで初めて気が付いた。具体的な指示を適切に出すことは教師にとっても子供にとっても良いことがあると感じた。  |

資料 8：まとめレポートから（抜粋）

|                       |   |
|-----------------------|---|
| ⑦<br>教<br>材<br>研<br>究 | a) 指導案作成の際、最も必要なことが教材研究だと思う。教材研究には教材分析と授業化の二つのステップがある。私は題名読みに力を入れてみた。「なぜ」「どのようにして」「いくつ」など常に疑問を持つことで教材を深くまで読み取ることができ、発問にも生きてくると感じたからだ。5W2Hを今後も大切にして、より良い教材研究をしていきたい。 |
|                       | b) 教材の持つ特徴や注目すべき言葉などを指導書を参考に調べた。児童に気付かせたい点や活動に取り入れたいものが次々と出てきた。しかしそれでは足りないことに気付いた。何度も読み返し児童が分からないかもしれない言葉や表現があるのではという疑問が生まれ、再度学び直した。教材研究は行った分だけ質の良い授業を作れることを学んだ。    |
|                       | c) 教材研究はどのように工夫したら児童に伝わりやすくなるか、どのように問い掛けたら気付きを無駄にせず深めることができるのかなど、児童を中心に考え研究していくものだと心から思った。自分なりの工夫がより出ている指導案を作っていきたい。  |

資料 9：まとめレポートから（抜粋）

資料 9 (a) には、「題名読み」の有効性とその方略を使ったより良い教材研究への思いが示されている。(b・c) では、教材特性を明らかにし着目させたい言葉や取り上げる言語活動を吟味するだけでなく、児童の側からの教材研究の必要性が述べられている。説明文教材の場合であれば、説明の過不足や納得度、絵図化できる余地などの「具体性・抽象性」、「既知性（情報内容や文章展開構造、生活との距離等）」、「イメージ性（比喩的表現要素や叙述の空所等）」などの視点からの教材研究へつなげていくことが期待される。

## (2) 課題

「教材研究」が結果的に多く挙げられなかったことは、今回取り上げた教材が小学校 2 年生の説明文教材だったということも関係した可能性がある。文脈上から意味が類推できる語句と指導者が簡潔に意味を説明した方がよい語句を判断したり、どの言葉を特に取り上げて発問に組み込んでいったらよいかを考えるためには、教材研究が充実していることが必要である。どんな言語活動がふさわしいかを判断したり特徴的な助詞や副詞、擬音語等にどう気付かせ習熟させていくかを決めたりするのも、全ては教材研究が土台になる。

そのような意味で、今回提示した2教材と私が行った教材解説がその後、授業づくりを初めて体験する学生にとって必要十分であったかどうかは検討の余地があると考えます。必要な学習指導案作成の手順を丁寧に扱いつつ、教材研究の価値が実感できるようにグループワークの時間を確保することは、今後シラバス編成の上からも検討していきたい。

#### 4.3 ルーブリック評価の分析及び考察

初回及び最終回に実施したルーブリック評価の内容は、図6のとおりである。

| 2019年度「国語科の指導法」目標とルーブリック評価  |  |  |  |   |   |
|---|--|--|--|---|---|
| 学籍番号 _____ 氏名 _____   |  |  |  |   |   |
| <b>1 学習目標</b>   |  |  |  |   |   |
| ① 小学校学習指導要領国語の目標及び内容を踏まえ、授業づくりの基本的枠組を説明することができる。                                    |  |  |  |   |   |
| ② 国語科学習指導案を作成し、模擬授業を行うことができる。   |  |  |  |   |   |
| <b>2 ルーブリック評価</b>   |  |  |  |   |   |
| ☆ 学習目標の達成度を把握するために、あなた自身の学習段階を以下の項目について5段階で評価します。自分の学習段階を常に把握し、学習目標を達成できるよう努力しましょう。 |  |  |  |   |   |
| 評価項目  | 5  | 4  | 3  | 2   | 1   |
| 国語科授業づくりに関する知識・技能   | 単元内の位置付けと指導事項を意識して確かな言葉の力が付く1時間の授業を構想することができる。   | 付きたい言葉の力を明確にして、確かな力が付く1時間の授業を構想することができる。     | 付きたい言葉の力を明確にして、授業づくりのポイントを押さえて1時間の授業を構想することができる。 | 付きたい言葉の力や授業づくりのポイントを理解しているが、授業の一部しか構想することができない。 | 付きたい言葉の力や授業づくりのポイントを理解しているが、授業の一部しか構想することができない。 |
| 学習指導案及び板書発問計画の作成  | 対象児童に適した授業計画を立て、しっかりした教材研究のもと学習指導案等に必要事項を記載している。 | 対象児童に適した授業計画を立て、教材研究のもと学習指導案等に必要事項を概ね記載している。 | 対象児童に適した授業計画を立てようとするが、教材研究や学習指導案等がうまくやや分りにくい。    | 対象児童に適した授業計画を立てようとするが、学習指導案等の書き方が分からずまとまらない。    | 国語科の学習指導案等を作成することが全くできない。                       |
| 模擬授業  | 模擬授業を重ね、複数の反応想定と柔軟な対応で確かな言葉の力が付く授業を行うことができる。     | 模擬授業を重ね、複数の反応を想定しながら言葉の力が付く授業を行うことができる。      | 模擬授業に向けた教材研究や児童の反応想定がやや不足し、対応がやや停滞ぎみになることがある。    | 模擬授業で教材研究や児童の反応想定が不足し、授業が停滞することがある。             | 授業の構想や計画が立てられず、独りよがりの授業になっている。                  |

図6：目標とルーブリック評価

#### (1) 成果

表5に示したとおり、4月と7月の平均値を比較すると、3項目のいずれにおいても向上していることが分かる。

表5：4月と7月の比較

|                  | 4月<br>M<br>(SD) | 7月<br>M<br>(SD) | t   | p   |
|------------------|-----------------|-----------------|-----|-----|
| 授業づくりに関する知識・技能   | 1.23<br>(.48)   | 3.42<br>(.66)   | .39 | .00 |
| 学習指導案及び板書発問計画の作成 | 1.22<br>(.45)   | 3.78<br>(.57)   | .43 | .00 |
| 模擬授業             | 1.10<br>(.32)   | 3.49<br>(.60)   | .45 | .00 |

n=159, Bonferroni(.05/3)  $\alpha = .02$  p<.02 p\*\*=.00

7月の時点でとりわけ「学習指導案等の作成」「国語科授業づくりに関する知識・技能」「模擬授業」の二項目に比べて、上昇の幅が大きいことが分かる。これはスモールステップで書き方を学び、試行錯誤しながら模擬授業を挟み時間をかけて作成したことによる体験的理解に基づくものと見ることができる。

標準偏差値を比較すると、3項目

とも7月の標準偏差値は大きくなっており、学習者間の差が広がっている傾向がうかがえる。これは、4月時点の模擬授業をほぼ全員が体験していない段階からのスタートだったことから考えれば当然の結果といえる。

ルーブリック評価の結果を対応のある t 検定で比較した結果、自由度 158 で t の値が 38.7、1%水準で統計的有意差が確認された。4月よりも7月において全ての項目が有意に増えたことが明らかになった。

## (2) 課題

4月と7月の平均値を比較すると確かに数値は向上し成果が出ている。しかし、個々の学習指導案や模擬授業においては個に応じた指導が随時必要であることは言を俟たない。毎回一人一人の振り返り内容や途中段階の指導案に丹念に目を通して、次時冒頭で必要な事柄をフィードバックしながら進めたが、それでも160名からの学生一人一人に応じた指導という点では解決すべき課題があると捉えている。

## 5 まとめ

### 5.1 データ分析から明らかになった成果

初めて授業づくりの基礎を学ぶ本講義で大事にしたのは、以下3点であった。

- ① 授業づくりを学ぶに当たって、単元構成や(単元を見通した)指導観など、「単元」を意識して付けたい資質・能力ベースで授業づくりをするという意識を持たせる。
- ② スモールステップで学習指導案作成及び模擬授業指導を行う。翌週提出された指導案や模擬授業の振り返りを基にフィードバック(仲間や教師から)を繰り返し、協働しながら授業づくりにあたる機会をつくる。
- ③ 授業づくりに係る学びの可視化の中心が学習指導案であり、毎回の振り返りであるという認識で、模擬授業を通して得た学び合いの成果を次時の模擬授業や学習指導案の修正等に反映し、高まりを共有できるようにする。

上記の考え方のもと、全15回のうち後半10回でグループワークを取り入れ、指導案作成プロセスに模擬授業を一部組み込んで進めた効果について検討した。

その結果、学習指導案の比較(表4)では、「発問」「指導上の留意点」の加筆修正が最も多く、「発問」は構成や文言等の修正が全体の約2/3に見られた。「指導上の留意点」の記述では、音読やサイドラインを引く活動、動作化など授業の手立てとなる内容が、「予想される児童の反応」は複数化・詳述化の傾向が見られた。それらの変容が見られた箇所(事柄)は最も多くの気付きを得た事柄のキーワード分析結果とほぼ同様の傾向であった。

多くの気付きを得たキーワードのトップも「発問」だった(図5)。振り返りの記述からは、多くの受講者が最も悩み各段階で悩みを克服するために、グループ内の話合いや模擬授業後の仲間からのアドバイスや仲間の授業の工夫点を体験を通して学び、気付きを深めたことが挙げられた。また、「指導案作成」の振り返りでは、「何に使うのか」といぶかっていた段階から、「最終的には納得のいくものを作り上げることができた。臨機応変な対応も指導案のおかげでできた。」と達成感を持つ姿への変容や、当初「理科的な要素の発問」に傾きがち(資料4a)だったことへの気付きなどが挙げられた。さらにルーブリック評価の分析結果(表5)からも、明確に学習指導案作成や模擬授業に係る力量向上の状況が見られた。

加えて「指導案を書けるという自信、専門家としての責任と授業への探究心」「指導案



とは児童に対する教師の願い」(資料 1a・b)などの振り返りからも、体験を通した国語科授業づくりの基本的理解にあたり、指導案作成プロセスに模擬授業を組み込んで行う方法が効果的に活用できることが示唆されたといえる。

受講者は初めて本講義で国語科学習指導案(細案)に出会い、学習指導案及び板書発問計画を作成し、教師役として15分間の模擬授業を行った。10回程度子供役としてグループ内の仲間の模擬授業に立ち会い、そこにどのような状況が生まれるかをつぶさに体験した。模擬授業での反省を生かし修正を加えた指導案とまとめレポートを改めて手に取ってみると、個々に様々な形で変容が表れていることに気付く。ここに残しておきたいのは、比較検証が可能な指導案において、一次指導案と最終指導案に全く変容が見られなかったものはなかったという事実である。

学びのポートフォリオを作るのは教育の成果を可視化して、このようなことを学んできたのだという自信につなげる側面がある。学習指導案(細案)作成は授業づくりに係る学びの可視化の一つである。やりきったという自信が今後のモチベーション、学び続けようとする力につながっていくことが期待される。

## 5.2 今後の課題

一方で、授業力の重要な要素の一つである「教材研究」に気付きを得る学生が少ないことも明らかになった。資料 6a・9bcのように「教材研究は行った分だけ質の良い授業を作れることを学んだ。」「『読む』だけでなく、教材の価値をどう生かせるのかを『知る』必要がある。」「どのように問い掛けたら気付きを無駄にせず深めることができるのかなど、児童を中心に考え研究していくもの」などの振り返りは、相対的に少数に留まった。

教材研究について主に扱うのは、本学では2年後期の「国語科教材研究」の講義においてである。また、受講学生は同じく後期に「教育実習の事前指導」でグループで選択した教材について教材研究と模擬授業を実践的に行う。今回本講義で教材研究の視点の振り返りが相対的に少なかったのは、教材解説があらかじめなされた上で、授業づくりの基本的なプロセスや方法、指導案作成等を中心に実践し、振り返っているためと考えられる。今後は授業づくりに係る指導の系統を踏まえ、「教材研究」講義の中で今回の気付きをさらに増幅し、より根源的でふさわしい教材研究の在り方を学ぶ機会を準備する必要がある。両者が相まってこそ豊かな国語科授業への扉が開かれるからである。

また、今年度は1コマ60人程度で実施できたため、毎回の振り返りや提出指導案を確実に把握し学生たちにフィードバックすることができた。初期段階においては、より個に応じた指導が可能になるよう配慮していかなければならない。

さらに、グループワークの時間を確保し、良い授業づくりを目指して共に知恵を出し合いながら進められたことは大変良かったが、グループごと複数箇所に教室が分散するため、即時の判断や適切な指導が必要な場面でそれが難しくなる状況が生まれやすかった。その点への配慮も併せて必要になると考える。

授業のねらいや児童の姿に応じて、自在にICTやシンキングツール等を活用し授業設計できる教材研究や授業構想力を高めていくこと。同様に、学習者一人一人に寄り添って主体的・対話的な学びを確かに見取る児童理解や授業評価に係る力を付けること。これらは、教師として求められる不易な内容である。ICTの効果的な活用も意識しながら、学び続ける教師に育っていく基盤を培うことが期待される。

## 引用・参考文献

- 仙台市教育委員会（2019）「求められる『教員』の姿と力量 2019 年度版」（『センター研修 2019』仙台市教育委員会）
- 東京教師養成塾（2019）「東京都が求める教員となるにあたっての必要不可欠な資質・能力」（「平成 31 年度東京教師養成塾事業案内」東京都教育委員会）  
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp>
- 福岡県教育委員会（2018）「福岡県教職員育成指標（市町村立教員）」（福岡県教育センター） <http://www.educ.pref.fukuoka.jp>
- 望月善次（2009）「国語科教師としての成長」（『国語科教育実践・研究必携』全国大学国語教育学会）
- 高木展郎（2009）「国語科教師の力量形成」（『新たな時代を拓く 小学校国語科教育研究』全国大学国語教育学会）
- 国立教員養成大学・学部・大学院・附属学校の改革に関する有識者会議（2016）「第 4 回配布資料 資料 7（第 3 回発言要旨）」
- Society5.0 に向けた人材育成に係る大臣審議会（2018）「Society5.0 に向けた人材育成～社会が変わる，学びが変わる～」