

国語科教育法カリキュラム改善のための調査研究

—読解領域における模擬授業に関する意識調査—

岡田 充弘

Research for Improvements in Curriculum for Teaching Japanese : Survey of Mock Classes for Reading

Mitsuhiro Okada

1. 調査の目的

(1) これから求められる教員養成機関としての役割

平成27年7月16日に「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」（中央教育審議会 初等中等教育分科会 教員養成分科会）が出された。この中で、教員養成の面の課題として下記の内容があげられている。

- 養成段階は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階との認識が必要。
- 実践的指導力の基礎の育成，教職課程の学生が自らの教員としての適性を考える機会として，学校現場や教職に関する実際を体験させる機会の充実が必要。
- 教職課程の質の保証・向上のため，事後評価の実施や全学的に教職課程を統括する組織整備の促進が必要。

「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（中間まとめ）」

（中央教育審議会 初等中等教育分科会 教員養成分科会）

上記の内容は，平成26年7月24日に出された「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」（中央教育審議会 初等中等教育分科会 教員養成分科会）を受けてのものである。この中で，教員養成課程の改善として下記の内容が述べられている。

- 併せて，先般公表された TALIS が示すように，日本の教員は，子供の主体的な学びを引き出すことに対して自信を持つ教員の割合が国際的に見て低い状況にあることも踏まえ，思考力・判断力・表現力や

自ら課題を発見し解決する力の育成に向け，子供たちが主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる指導力を養成するとともに，これらに対応した学習評価の力量を身に付けることが，重要課題として浮かび上がっている。

注) TALIS：「国際教員指導環境調査」（2014年）OECD

- 思考力・判断力・表現力や自ら課題を発見し解決する力等の育成に向け，子供たちが主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる指導力などを養成する履修内容を位置付ける。

「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」

（中央教育審議会 初等中等教育分科会 教員養成分科会）

すなわち，学生がたとえ課題をもって講義に臨んでいたとしても，我々が学んできたような座学的な講義のみを行うのではなく，学生自身が活動を通して学びを獲得できるような講義へとスタイルを変えていく必要があるということである。また，その際の指導内容については，「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的なこと」を学修することが明記されている。「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」とは，例えば教科教育法においては，教科の授業を行う能力であると考える。授業を行うためには

- ① 育てる学力を明確にして授業を構想する
- ② 学習内容の系統性を分析する
- ③ 単元の指導内容を押さえ，評価規準を設定する
- ④ 単元の指導計画を作成する
- ⑤ 本時の授業計画を作成する
- ⑥ 教具・学習具を作成する

上記のような手順を踏んで授業に臨む必要がある。これらの内容を座学で指導しても、学生に授業を組み立てる力を習得させるのは困難である。これらのことから、小学校教諭を目指す学生への教科教育法の指導内容の見直しを図る必要があると考える。教科教育法の中で、教科の本質を押さえた従来の講義型の指導も大切にしつつ、講義内容について「課題」を明確に持たせたうえで、課題を解決していくような授業構築力を身に着けさせることをねらう必要がある。

(2) 教育の動向

近年、主体的・協働的な学びの要素を含んだアクティブ・ラーニングを取り入れた授業が求められている。文部科学省の用語集によると、アクティブ・ラーニングとは、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も

有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」と説明されている。質の高い教育課題について、反省的に思考し反省的に行うことによって学ぶということが近年さらに重要視されてきている。このことから、能動的な学修を保障するために、教科教育法の講義内容と講義の形態を見直していく必要があると考える。ここで参考になるのが、渡辺の考察である。「国語科教員養成」において、理論と実践の指導をした後に、模擬授業を設定することで、学生が「国語力を高めるとともに、理論と授業実践力(教材把握力、授業構想力、授業展開力、評価力)を身に付けたとうかがえる。」と述べている。しかし、「実践」と「模擬授業」を関係付けるとことにさらなる工夫ができそうである。

(3) 公立小学校現場での国語科教育のニーズ

下記の内容は、平成27年度に福岡県の公立小学校で県市町村及び教育研究団体の委嘱で行われた研究発表会の内容を調査した結果である。

図1からわかるように、平成27年度は福岡県内で154の小学校で研究発表会があった。次に、それぞれの小学校の研究テーマを教科・領域別に整理してみた。

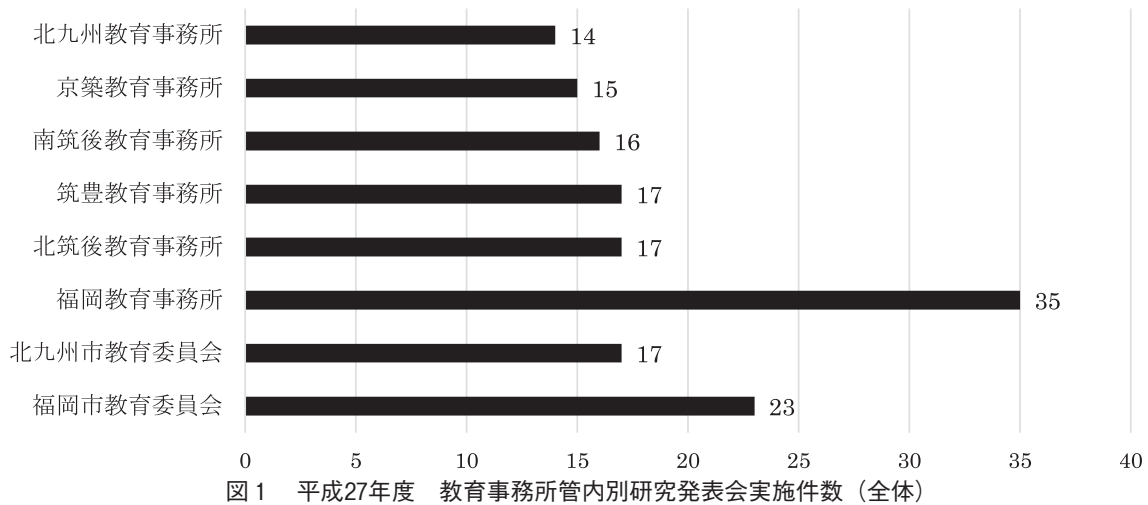


表1 平成27年度 教育事務所管内別研究発表会実施件数 (教科・領域別)

	国語	社会	算数	理科	生活	体育	音楽	図画 工作	家庭 科	特別 活動	道徳	外国 語活 動	総合的 な学習 の時間	人権 学習	その 他	合計 (校)
福岡市教育委員会	7	1	4	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	8	23
北九州市教育委員会	2	1	2	1	1	1	2	1	0	3	2	0	0	0	8	24
福岡教育事務所	8	5	8	1	1	1	1	1	0	1	3	2	1	6	8	47
北筑後教育事務所	3	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	8	17
筑豊教育事務所	2	1	4	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	10	21
南筑後教育事務所	2	0	2	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	7	15
京築教育事務所	6	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5	15
北九州教育事務所	2	1	2	1	1	0	2	1	0	3	2	1	0	0	8	24
各教科・領域の合計	32	10	25	5	5	4	5	4	1	9	11	6	1	6	62	186

※複数の教科・領域を研究している学校があるため発表会の校数(図1)と教科の合計数が異なる箇所あり

表1からわかるように、全体の発表校数186に対して、国語科の発表校は32校と最多であった。その割合は約17.2%である。これは「その他の発表」を除いたものである。「その他の発表」の研究テーマを見ると、「基礎・基本を活用する力をはぐくむ学習指導の創造」(福岡教育事務所管内)や「自らの考えをもち、表現する子どもを育てる学習指導」(筑豊教育事務所管内)のように教科・領域として「国語科」との明記はないが国語科を取り扱っている小学校がほかにも存在する可能性がある。これらの結果から、小学校の教育現場は、「国語科」の学習指導に高い関心をもっていることがうかがえる。よって、教員養成機関として、国語科の学習指導技術の基礎・基本を習得させることは大変重要なことであると考える。そこで、「国語科教育法」の指導内容として、小学校における国語科の授業構築力と指導技術を学生に学ばせる際、模擬授業を設定する必要があると考えた。「模擬授業を行う」ことを学生に目標として明確に自覚させることで、小学校国語科における教科目標の理解や指導事項、言語活動例などの系統性、教材解釈の仕方、単元構成の仕方、1単位時間の学習過程の組み立てといった国語科の授業力を総合的に体得することが可能となると考える。

公立小学校現場に国語科のニーズがあることは明らかになった。そこで、次に「国語科教育法Ⅰ」で取り扱う領域として何がふさわしいかを調査した。「国語科教育法Ⅰ」は教育実習に行く前の科目として本学では設定している。そこで、模擬授業で取り扱うものは、小学校教育現場で最も多く研究されている領域を選ぶべきであると考えた。すると、国語科を取り扱っていることを明記していた32校のうち、23校が「読むこと」の領域を研究していることが明らかになった。割合にして約71.9%で

ある。下記はその一例である。

「読むことの楽しさを味わう国語科学習の研究」(福岡市教育委員会管内)

「豊かな読みをつくりあげる子どもを育てる国語科学習指導」(福岡教育事務所管内)

「確かに読む力を育てる国語科学習指導」(筑豊教育事務所管内)

「確かな読みの力を育てる国語科学習指導」(京築教育事務所管内)

「文学的な文章を豊かに読む子どもを育てる国語科学習」(北九州教育事務所管内)

「確かな読みの力を育む国語科学習指導」(北筑後教育事務所管内)

「確かな読みの力を身につける国語科学習指導」(南筑後教育事務所管内)

※北九州教育委員会管内の小学校にも国語科の研究校は1校あったが、研究主題を見た限りでは「読むこと」領域であるかの判断がつかなかった。

これらの結果から、公立小学校では、国語科の中でも特に「読むこと」の領域のニーズが高いことがわかった。また、「読むこと」は「文学的な文章の読解」と「説明的な文章の読解」にさらに分けることができ、どちらも研究対象になっている学校が多く見受けられた。よって、「国語科教育法Ⅰ」では、「文学的な文章」と「説明的な文章」の両方の教材を模擬授業として取り扱っていく必要があると考える。

2. 調査の実際と考察

(1) 模擬授業実施前の意識調査

国語科教育法Ⅰを受講している学生に、講義の中で模

問1 模擬授業を行う際、不安に感じていること選ばない。(複数回答可)

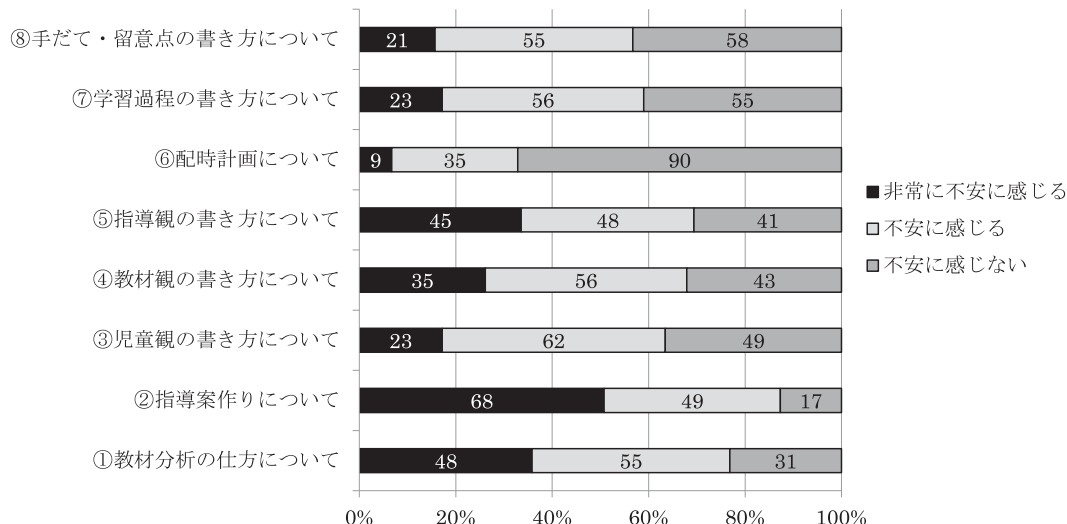


図2 模擬授業に関する意識調査① 指導案作成について (模擬授業実施前)

擬授業を課することを伝え、質問紙による模擬授業に関する意識調査を行った。(回答数134, 事前調査の回数1回, 講義の中で実施)

図2から、指導案の作成に際して最も学生が不安に感じていることは、「どのような形式で指導案を作成するか」で、134人中、非常に不安に感じる(68人)と不安に感じる(49人)であった。これは、全体の約87.3%にあたる。インターネットの発達した現在では、学生が手を伸ばせば容易に多くの指導案を集めることが可能である。しかし、小学校現場で用いられている指導案の形式は、学校ごとにまちまちであり、決められたプロットが存在するわけではない。それゆえ、どのような形式で指導案を作成するのが望ましいか判断できないということが原因として考えられる。教育実習の経験がない学生にとっては、「指導案を作らないといけないことは知っているが、どのような項目について書けばよいかかわからない」ということが、最大の不安要素であることが明らかになった。そのほか、全体の50%以上の学生が不安に感じていることは、「教材分析の仕方について(約76.9%)」「指導観の書き方について(約69.4%)」「教材観の書き方について(約67.9%)」「児童観の書き方について(約63.4%)」「学習過程の書き方について(約59.0%)」「手だて・指導上の留意点の書き方について(約56.7%)」であった。唯一、50%を下回った項目は

「配時計画について(約32.8%)」であった。

これらの結果から、学生に指導案を作成させる前に、プロットとしてモデルとなる指導案を提示して、それぞれの項目にどのような記述を行うとよいか説明することが望ましいと考えた。図3、図4は、実際に学生に配布したモデル指導案と、学生自身に作成させる際に用いさせた指導案作成のためのワークシートである。

モデル指導案は、1つの単元(「すがたをかえる大豆」光村図書3年国語下巻に掲載)について内容をすべて記述した完成版である。ワークシートは、指導単元が異なっても表記上そのまま用いることができる部分だけを残して作成した。このようにモデル指導案と対応するワークシートを準備することにより、「どのような形式で、どのように文章化したらよいか」という学生の不安解消に努めた。

また、それぞれの項目に書く内容については、モデル指導案と「すがたをかえる大豆」の指導解説書「研究編」(光村図書)を並べて提示し、指導案のどの項目に指導解説書のどの部分の内容を記述しているか分析させることにした。このように、模擬授業を行うグループごとに協同してモデル指導案を分析する内容の講義を行うことで、指導案作成に関する学生の不安の解消に努めた。

次の図5は、実際に模擬授業を行う際に不安に感じていることについての調査結果である。

第3学年1組 国語科学習指導案

指導者 岡田 充 弘

単元 せつめいのくふうについて話し合う「すがたをかえる大豆」

指導観

○ 本単元の子どもたちは、説明文を読むことに意欲的である。「初め」「中」「終わり」で文章をとらえたり、「中」の部分に書かれた事例を正しく説明したりする姿が見られる。そこで、段落内の構造と段落相互の関係を読み取ることができるようになるこの期に本単元を取り上げる。そして、各段落の中心になる文を見極めて段落相互の関係をとらえること、事例配列の工夫をとらえることができるようにする。このことは、説明的な文章を確かに読む子どもを育てる上からも意義深い。

○ 本単元に関しては、第3学年「言葉で遊ぼう」や「こまを楽しくむ」で教材文を、「初め」「中」「終わり」に分けて、段落ごとに大事な言葉や文について読み取る学習をしてきている。本単元ではこれらの上に乗って、文章の内容に関心をもち、文章全体の組み立て方、段落ごとの書き方、文の書き方に着目して段落相互の関係をとらえることができるようにする。このことは、第4学年「アップとルーズで伝える」において、それぞれの段落が全体の中でどのような役割を果たしているかを考えながら読む学習へと発展していく。

○ 本単元の指導にあたっては、中心になる文を確かめながら説明されていることを整理すること、構成や具体例に注意して整理しながら内容をまとめることができるようにする。そのために、「中」に挙げられている各事例の段落の並び方や、それぞれの大豆食品の加工の説明に着目して説明する活動をしむ。単元の「導入」段階では、題名に着目させた後、事例で取り上げられている大豆食品の挿絵を用いて紹介するための順序を考えさせる。その後、本文を読ませ、筆者の事例の順序と比較させることで、筆者がなぜその順序で説明しているのか理由を考えるという課題をつかませる。次に「展開」段階では、大豆食品の作り方を説明する一文に着目させることで、説明の仕方と順序に込められた工夫を読み取らせる。最後に「終末」段階では、ほかの原料の加工食品を例示し、説明する際の事例の構成について考えを出し合わせ、文章構成への関心を高めさせる。

目標

- (1) 文章の内容に関心をもち、文章構成を理解しながら読んで読もうとすることができる。
(2) 構成や具体例に着目して筆者がどのように工夫しているか考えることができる。
(3) 構成や具体例に着目して筆者の説明の工夫について友達と話し合うことができる。
(4) 構成や具体例に着目して筆者の説明の工夫について理解することができる。

計画 (10時間)

- 1 学習課題を確かめ、学習計画を立てる。 2
(1) 本文を読み課題を話し合う。…①本時 (2) 単元のめあてをつくり計画を立てる。…①
2 本文を読み、説明の工夫について話し合う。 6
(1) 「初め」「終わり」のまとまりを読み内容を確かめる。……………①
(2) 「中」を段落毎に読み進め、説明の工夫について話し合う。……………④本時2/4
(3) 「中」の段落同士の関係について話し合う。……………①
3 ほかの食材を原料とする食品について工夫して説明する。……………2
(1) ほかの食材を原料とする食品とその作り方を調べる。……………①
(2) 調べた食品を紹介する順序について話し合う。……………①本時

第 3 学年 組 国語科学習指導案

指導者

単元

指導観

○ 本単元の子どもたちは、_____する姿が見られる。そこで、_____ことができるようになるこの期に本単元を取り上げる。そして、_____ことができるようにする。このことは、_____子どもを育てる上からも意義深い。

○ 本単元に関しては、第3学年「_____」で_____読み取る学習をしてきている。本単元ではこれらの上に乗って、_____をとらえることができるようにする。このことは、第_学年「_____」において、_____読む学習へと発展していく。

○ 本単元の指導にあたっては、_____ことができるようにする。そのために、_____する活動をしむ。単元の「導入」段階では、題名に着目させた後、_____考えさせる。その後、本文を読ませ、_____させることで、_____という課題をつかませる。次に「展開」段階では、_____させることで、_____を読み取らせる。最後に「終末」段階では、_____を高めさせる。

目標

- (1) _____関心をもち、_____進んで_____とすることができる。
(2) _____考えることができる。
(3) _____について友達と話し合うことができる。
(4) _____について理解することができる。

計画 (時間)

- 1 学習課題を確かめ、学習計画を立てる。 _____ 2
(1) 本文を読み課題を話し合う。…① (2) 単元のめあてをつくり計画を立てる。…①
2 本文を読み、_____について話し合う。 _____
(1) _____……………①
(2) _____について話し合う。……………④
(3) _____について話し合う。……………①
3 _____
(1) _____……………①
(2) _____……………①

図3 国語科学習指導案「指導観～単元計画」(左:モデル 右:ワークシート)

本時 平成27年 月 日 (曜日) 〇校時 第3学年1組教室において

主眼

- 〇 文章の構成に興味をもち、進んで単元のめあてをつくらうとすることができる。
- 〇 自分と筆者の事例の順序を比較し、文章の構成についての学習課題をとらえることができる。

準備 板書カード、学習プリント

過程

学習活動と予想される子どもの反応	教師の支援と具体的な評価
<p>導入</p> <p>1 題名について話し合う。(一子ども主体で書く)</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇 大豆が原料の食品(以下、大豆食品とする)について知っているものを発表すること 大豆は大豆が原料だよ。(一子どもの想定発言) 〇 出された大豆食品を説明する順に並べること 僕は味噌、醤油への順に説明するよ。 <p>めあて</p> <p>筆者の説明の順番を読み取って、自分の説明の順番と比べて、単元のめあてをつくらう。</p> <p>展開</p> <p>2 教材文を読み、筆者の説明の順序と自分の順序を比べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 教材文を読み、筆者の説明の順にならべる。 〇 事例を順序通りに学習プリントに書くこと 筆者は、いり豆、豆への順に説明しているよ。 (2) 自分の順序と比べて気づいたことを話し合う。 〇 事例の順序の相違をとらえ、筆者の事例の順序を予想することができること 僕の順番と違ったよ。筆者はみんながよく知っているものから順に説明していると思うよ。 <p>終末</p> <p>3 単元のめあてについて話し合い、学習計画について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇 筆者がなぜこの順番で説明しているか追究したいという考えを述べたり、ノートに記述したりすること 〇 筆者がなぜ大豆食品をこの順番で紹介しているか、その理由が知りたいな。 〇 順番の理由を知るために、まず「初め」と「終わり」を読んで筆者の考えを知るといいよ。 <p>まとめ(単元のめあて)</p> <p>ひっしゅは、なぜ大豆食品をこのじゅん番にしたのだろう。事れいをくわしく読んで考えよう。</p>	<p>(教師の支援)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ チーズは牛乳が原料であることを想起させることで、大豆が原料の食品を考えさせる。 (具体的な評価) ※ 大豆が原料の食材1つでも答えることができる。 <p>(教師の支援)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ 教材文に出てくる大豆食品を挙げ、自分なりの説明の順序とその理由を考えさせる。 ※ 自分の順序と教材文の事例の順序を表にまとめさせることで、相違点に気づかせる。 (具体的な評価) ※ 自分なりに大豆食品を並べ、理由を説明している。 ※ 自分と筆者の順序を比較して相違を明確にとらえた発言をしている。 <p>(教師の支援)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ 既習の「じどう車くらべ」の事例を提示し、その順序の意図を想起させることで、事例の順序には筆者の考えがあることをとらえさせる。 (具体的な評価) ※ なぜ、この順序で事例の説明をしているかを追究したいという内容の書き込みをしている。 <p>(教師の支援)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ プリントに計画を書く欄を作る。 (具体的な評価) ※ 左記の内容の計画を書いている。

本時 平成27年 月 日 (曜日) 〇校時 第 学年 組教室において

主眼

- 〇 _____に興味をもち、進んで _____ とすることができる。
- 〇 _____ とすることができる。

準備 板書カード、学習プリント

過程

学習活動と予想される子どもの反応	教師の支援と具体的な評価
<p>導入</p> <p>1 _____について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇 _____ すること _____だよ。 _____ こと <p>めあて</p> <p>_____</p> <p>展開</p> <p>2 教材文を読み、 _____</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) _____ こと _____ こと (2) _____を話し合う。 _____ こと <p>終末</p> <p>3 _____</p> <ul style="list-style-type: none"> 〇 _____ すること _____ とらえさせる。 _____ という内容の書き込みをしている。 <p>まとめ</p> <p>_____</p>	<p>(教師の支援)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ _____ させることで、 _____ させる。 (具体的な評価) ※ _____ とらえさせる。 <p>(教師の支援)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ _____ させる。 ※ _____ こと、 _____ せる。 (具体的な評価) ※ _____ を説明している。 ※ _____ 発言をしている。 <p>(教師の支援)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ _____ こと、 _____ とらえさせる。 (具体的な評価) ※ _____ という内容の書き込みをしている。 <p>(教師の支援)</p> <ul style="list-style-type: none"> ※ _____ (具体的な評価) ※ _____

図4 国語科学習指導案「本時主眼～学習過程」(左：モデル 右：ワークシート)

図5から、実際に模擬授業を行う際に最も学生が不安に感じていることは、「具体的な指導言について」で、134人中、非常に不安に感じる(75人)と不安に感じる(40人)であった。これは、全体の約85.8%にあたる。指導言とは、授業中に教師が発する言葉のことである。「どのような学習課題を設定するか」「学習のまとめはどのような内容になるか」は学習内容を分析することで具体化できるが、そのために、どのように授業を流していくとよいかということがイメージできていないと考えられる。これは、教師が授業を行っている様子を見る経験が不足していることが原因と考えられる。教育実習

に行くくと、様々な授業の様子を観察することができる。その中で、教師が子どもたちにどのような言葉が発しているかを学ぶことができる。また、学生自身が授業する中で、子どもに届く言葉と届かない言葉がわかり、その結果、望ましい指導言が自然と身についてくる。教育実習に行く前の学生は、小学校教員が授業を行っている様子を見る経験が足りないため、具体的にどのような言葉かけを行うとよいか不安なのであると考える。そのほか、全体の50%以上の学生が不安に感じていることは、「具体的な支援や手だてについて(約76.9%)」「黒板の字について(約65.7%)」「構造的な板書について(約

問1 模擬授業を行う際、不安に感じていること選ばない。(複数回答可)

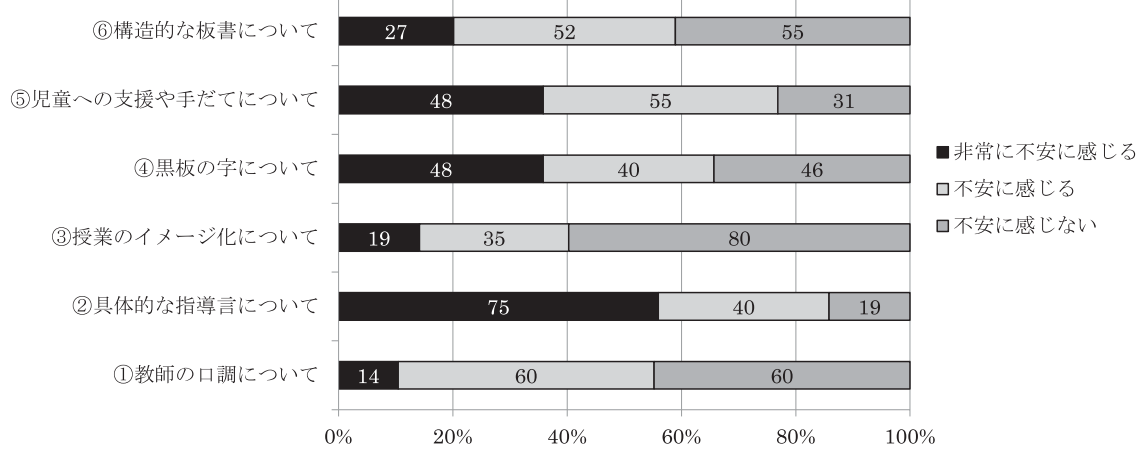


図5 模擬授業に関する意識調査② 模擬授業について(模擬授業実施前)

59.0%)」「教師の口調について(約55.2%)」であった。
 唯一、50%を下回った項目は「授業のイメージ化について(約40.3%)」であった。

これらの結果から、学生に指導案を作成させるだけでなく、実際に模擬授業を見せる必要があると考えた。小学校の教員が研究授業を行う際に準備する、指導案、板

7月 日() 校時
 教科 国語科
 単元 ぜつめいいけいけいについで読む
 本時 1時/全10時
 準備物 黒板用紙、図画用紙
 教師
 児童

大豆のせつめい
 ・大豆、せつめい(大豆(いり豆))
 ・豆にやう・みそ・しょうゆ
 ・に豆・もやし・えんた豆
 ・まなこ・なごとう
 ・自分のせつめい
 ・自分のせつめい
 ・自分のせつめい
 ・自分のせつめい
 ・自分のせつめい

① 今日から学習するのはこれです。
 * 題名をかく
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい
 * 大豆でできた食べ物(大豆)のせつめい

T「教師の発言」 C「求める子供の発言」 ☆「忘れてはいけない教師の行動(板書提示、流れ図への着目、机間指導など)」

図6 板書計画・発問計画(「導入」段階)

すがたをかえる大豆 学習ノート 一組名前 読みめあて なぜ国分さんは、このじゆん番でせつめいしたのたろう。 事れいにくわしく読んで考えよう。	①食品	いり豆	②くふう その形のまま やわらかく おいしく	③作り方 二 くらべる ③作り方	④説明のくふう	③考える くふう
	大豆	に豆	二 水につける	③作り方 三 くらべる ③作り方	③考える くふう	③考える くふう
	大豆	大豆	二 水につける	③作り方 三 くらべる ③作り方	③考える くふう	③考える くふう

図7 学習プリント(「展開」段階)

書計画、発問計画を作成して、それらが授業の中でどのように用いられるのか、実際に授業をやってみせ、学生に学ばせることで、授業に関する具体的なイメージをもたせることが不安解消のために望ましいと考えた。そのために示範授業という形で第3学年「すがたをかえる大豆」(光村図書3年国語下巻)の授業を行うこととした。図6、図7は、実際に学生に配布した板書・発問計画と学習プリントである。

学生に課する模擬授業に「読むこと」を選んだのは、公立小学校で特に関心が高い領域だったからである。その中で今回、示範授業を行うにあたって「すがたをかえる大豆」を選定した理由は次の3点である。

- ① 「説明的な文章」の実践事例は、一般的に「文学的な文章」の実践事例よりも少ないからである。また、公開授業や研究発表会で取り扱われるものも「説明的な文章」よりも「文学的な文章」の方が多く見受けられる。よって、学生にとって指導の実際を観る機会が少ない説明的な文章を選択した。
- ② 「すがたをかえる大豆」は第3学年の第2教材文だからである。小学校6か年間のおよそ中間の時期にあたる。低学年(第1学年及び第2学年)の教材文を選択すると、高学年(第5学年及び第6学年)の授業をイメージしにくくなる。逆もまた然りである。よって中学年(第3学年及び第4学年)の内容

が望ましいと考えた。その中で、第3学年の第2教材文を選んだのは、「学習指導要領解説 国語編」の目標や指導事項が2学年ずつ述べられているからである。第3学年及び第4学年の指導事項を押さえて授業を構築していく際、4年生の授業を行うと、学生に「第3学年でどのようなことをしたか」を想像させなければならなくなる。それよりも、「この単元の学びが第4学年にどのようにつながっていくか」を考えさせる方が難易度は低いと考えた。

- ③ 「すがたをかえる大豆」が小学校国語科の教科書シェアが首位の光村図書に掲載されているからである。最も多くの子供たちが学んでいる教科書の教材文を用いることが、今後教育実習や小学校教員になった際に役立つと考えた。

また、示範授業を3回行うことにした。小学校で教科指導を行う際、国語科だけでなく単元は「導入」「展開」「終末」の3段階で構成されることが一般的である。そこで、学生に国語科の「読むこと」領域の授業力の基礎・基本を習得させるためには、この「導入」「展開」「終末」の3つの段階の授業をそれぞれ分担して行わせ、1つの単元を通して国語科学習の指導の仕方を学ばせる必要があると考えた。「導入：単元のめあてを作り、学習計画を立てる」「展開：単元のめあての解決のために、追究活動を行う」「終末：獲得した学習内容を活用させたり

本時 平成27年 月 日 (曜日) ○校時 第3学年1組教室において

- 主眼
○ 事例の順序に興味をもち、進んで構成の工夫を読み取ろうとすることができる。
○ 段落前後の事例を比較して、筆者の構成の意図について自分の考えを作ることができる。
- 準備 拡大教材文、板書カード、学習プリント

過程

随	学習活動と予想される子どもの反応	教師の支援と具体的な評価
導入	<p>前時に予想した筆者の意図について話し合う。</p> <p>○ 事例の順序が、工程の数や作業の大変さや並んでいそうだと予想すること</p> <p>作り方の手順が「少→多」みたいだね。 作業が「簡単→大変」みたい。 ○ 今日の段落にも当てはまるか予想すること</p> <p>今日の段落でも当てはまると思うよ。</p> <p>めあて</p> <p>国分さんのせつめいのじゅん番は「手じゅん」と「大へんさ」になっているか、つづきの事れいを読んで考えよう。</p>	<p>(教師の支援)</p> <p>※ いたり豆、煮豆、きな粉についてまとめた表を提示することで、予想した説明の工夫を思い出させる。 (具体的な評価)</p> <p>※ 筆者の説明の工夫について自分なりの考えを1つ以上もっている。 (教師の支援)</p> <p>※ 読み方の手順カードを提示することで、学習の進め方を見通させる。 (具体的な評価)</p>
展開	<p>2 教材文を読み、自分の考えを作り、話し合う。</p> <p>(1) 教材文を読み、自分の考えを作る。</p> <p>○ 読み取った工夫と手順を前の事例と比べて、予想が当てはまるか考えること</p> <p>豆腐と納豆のところが当てはまらないな。</p> <p>(2) 当てはまらなかったところについて、新たな説明の工夫について話し合う。</p> <p>○ 「工夫」に着目して、並び方の決まりを見つけられること</p> <p>だんだん工夫のアイデアがすくなくなっているよ。</p>	<p>(教師の支援)</p> <p>※ 豆腐と納豆の事例に着目させることで、前時の予想が当てはまらないことに気づかせた後、「工夫」の欄に着目させ、内容比較を行わせる。 (具体的な評価)</p> <p>※ 段落の順序(「くふう」の並び方)は大豆を加工する発想の質の高まりの順になっていることに触れた発言をしている。 (教師の支援)</p> <p>※ 説明の工夫を学習プリントに書き込ませた後、次時の事例である枝豆ともやしの写真を提示することで、次の段落にも当てはまるか確かめたいという意欲をもたせる。 (具体的な評価)</p>
終末	<p>3 筆者の説明の工夫について、本時新たに予想したことを付け加える。</p> <p>○ 筆者の説明の工夫について、自分なりの考えをもつことができること</p> <p>国分さんは、まとまり同士の順序は、工夫のアイデアがだんだんすくなくなるように並べていて、まとまりの中は手順の数がだんだん増えていくようにしているみたいだよ。</p> <p>まとめ</p> <p>国分さんはアイデアと手じゅんに気をつけて、事れいのじゅん番を決めているみたい。</p>	<p>(教師の支援)</p> <p>※ 説明の工夫を学習プリントに書き込ませた後、次時の事例である枝豆ともやしの写真を提示することで、次の段落にも当てはまるか確かめたいという意欲をもたせる。 (具体的な評価)</p> <p>※ 「枝豆ともやしの事例には、豆腐や味噌や醤油よりも質の高い加工の発想があるか確かめたい」といった内容の発言をしている。</p>

本時 平成27年 月 日 (曜日) 2, 3校時 第3学年1組教室において
平成27年 月 日 (曜日) 5校時 第3学年1組教室において

- 主眼
○ 文章の構成に興味をもち、進んで加工食品の紹介文を書いて説明しようとするすることができる。
○ 筆者の構成を参考にして、加工食品の紹介文を書いて友達に伝えることができる。
- 準備 板書カード、学習プリント

過程

随	学習活動と予想される子どもの反応	教師の支援と具体的な評価
導入	<p>1 筆者の構成の工夫について話し合う。</p> <p>○ 例示された大豆食品の順序に込められた筆者の意図について発表すること</p> <p>段落の中では手順がどんどん増えていったよ。 段落同士では、知恵がどんどんすくなくなったよ。 ○ 加工食品には大豆以外にもあることに気づき、どのようなものがあるか話し合う。</p> <p>米の加工食品があるよ。 肉の加工食品があるよ。</p> <p>めあて</p> <p>いろいろな加工食品を調べて、国分さんの説明の工夫を取り入れたしよかい文を書こう。</p>	<p>(教師の支援)</p> <p>※ 読み取ってきたことをまとめた表を提示することで、筆者の構成の工夫を思い出させる。 (具体的な評価)</p> <p>※ 段落同士の構成はちえのすごさ、段落内の構成は手順の多さで事例を並べたことを発言している。 (教師の支援)</p> <p>※ 様々な食材の加工食品を例示し、興味のあるものを選べるようにする。 (具体的な評価)</p>
展開	<p>2 選んだ加工食品について調べる。</p> <p>○ 加工食品とその作り方を調べること</p> <p>米は、その形のままたくごはんのほかにもむしろ作るもちやこなにして作るだんごなどがあるね。</p> <p>3 加工食品の紹介文を書く。</p> <p>○ 筆者の構成の工夫(手順・知恵)を生かして加工食品の紹介文を書くこと</p> <p>「ごはん」「白玉」「もち」の順に書いたら、誰かむんにちえが伝わると思うよ。</p> <p>4 書いた加工食品の紹介文を読み合せて感想を伝え合う。</p> <p>○ 友達の良い紹介文を読み、国分さんの構成の工夫との共通点を見つけ、そのよさを述べること</p> <p>国分さんの文章と同じで、ちえがどんどんすくなくなっているよ。 たくさんのものが米から作られていることがわかったよ。</p> <p>まとめ(単元のまとめ)</p> <p>国分さんのせつめいのくふうを使うと、ほかの食品でもちえが伝わる文章を書くことができる。</p>	<p>(教師の支援)</p> <p>※ 調べて書きたい食材を選ぶことができる。 (教師の支援)</p> <p>※ 「米」「小麦」「牛」「かつお」の加工食品について「知恵」「手順」が書かれたものを用意する。 (具体的な評価)</p> <p>※ どの順序で説明するかを考えながら紹介文を書いている。 (教師の支援)</p> <p>※ 違う食材を選んだ者同士でグループを作り、互いの紹介文を読み合わせる。 (教師の支援)</p> <p>※ 教材文と紹介文の事例の内容と順序を比較させることで、構成の工夫に気づかせる。 (具体的な評価)</p> <p>※ 事例の順序に着目して「手順の複雑化(手順の数)」や「知恵の質の高まり(発想の転換)」などに触れた発言をしている。</p>

図8 国語科学習指導案「本時主眼～学習過程」(左:「展開」段階 右:「終末」段階)

発展させたりする」の3つの段階のそれぞれの授業を学生の前でやって見せることで授業のイメージが明確にもてるようになると考えた。図8は、「展開」段階と「終末」段階の本時主眼と学習過程である。

(2) 示範授業実施後の意識調査

3回の講義に分けて、前出した「すがたをかえる大豆」(光村図書3年国語下巻)の示範授業を行った。第1回は単元の「導入」段階を、第2回は単元の「展開」段階を、そして、第3回は単元の「終末」段階をそれぞれ見せた。次は、その示範授業を観た後の学生の意識調査の結果である。(回答数134, 事後調査の回数3回, 講義の中で実施)

表2の結果から、3回の示範授業の中で指導案作成に関する不安の解消や軽減に最も効果があったのは、最初の示範授業だったことが明らかになった。最も不安の解消・軽減に効果があった項目は「指導案作りについて」であった。授業の実際と指導案を照らし合わせることが、指導案の形式をとらえることにつながったと考える。そのほかに、不安の解消や軽減が大きく見られた項目は「児童観の書き方について」「指導観の書き方について」「教材観の書き方について」「手だて・留意点の書き方について」であった。これらの項目についても、授

業の実際と指導案を照らし合わせることで、児童像や授業像のイメージができたことが考えられる。また、「学習過程の書き方について」は、授業の各段階の学習活動と、指導案の学習過程を照らし合わせることで、学習活動をどのような言葉を用いて表すとよいかをとらえることができた結果だと考える。

しかし、示範授業を観て、逆に不安が増した学生も存在した。これらの学生は、授業の実際を観ることで、それまで自覚していなかった不安を自覚した結果であると考えられる。漠然としか授業づくりのイメージができていなかった学生が、示範授業を観たことで、授業のイメージを明確にもつことができ、その結果、「授業のゴールは見えたと、どのように流すとよいかが見えない」といった潜在的な不安が表面化したと考えられる。不安が増した学生の人数は、示範授業を重ねるごとに減少する傾向が見られた。3回の示範授業はそれぞれ「導入」「展開」「終末」と学習活動自体が異なるものであったが、指導案の表記の面では大きな変化がないため、3回の示範授業を繰り返すことで、授業と指導案を照らし合わせながら見る力や、指導案の内容を分析的に見る力が高まった結果だと考えられる。

次は、示範授業後の、模擬授業の指導の実際に関する意識調査の結果である。

表2 師範授業後の意識調査① 指導案作成について

問2 模擬授業(示範)を観て、不安が解消したのものには◎, 不安が軽減したのものには○, 不安が増したのものには△をつけなさい。
(複数回答可)

n=134

	不安が解消した			不安が軽減した			不安が増した		
	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目
①教材分析の仕方について	2人	3人	2人	49人	17人	16人	10人	9人	3人
②指導案作りについて	9人	2人	5人	61人	23人	27人	16人	11人	10人
③児童観の書き方について	7人	3人	2人	34人	18人	16人	9人	7人	4人
④教材観の書き方について	6人	0人	1人	39人	16人	15人	10人	7人	4人
⑤指導観の書き方について	5人	3人	4人	38人	17人	16人	10人	8人	4人
⑥配時計画について	3人	3人	5人	29人	13人	13人	10人	6人	5人
⑦学習過程の書き方について	5人	1人	2人	31人	17人	18人	7人	5人	5人
⑧手だて・留意点の書き方について	2人	1人	4人	34人	16人	20人	12人	11人	5人

表3 師範授業後の意識調査② 模擬授業について

問2 模擬授業(示範)を観て、不安が解消したのものには◎, 不安が軽減したのものには○, 不安が増したのものには△をつけなさい。
(複数回答可)

n=134

	不安が解消した			不安が軽減した			不安が増した		
	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目
①教師の口調について	17人	11人	12人	46人	23人	15人	6人	5人	2人
②具体的な指導言について	11人	5人	10人	57人	22人	28人	19人	30人	10人
③授業のイメージ化について	18人	6人	12人	39人	24人	12人	3人	5人	8人
④黒板の字について	14人	8人	11人	22人	19人	11人	28人	24人	9人
⑤児童への支援や手だてについて	9人	5人	7人	37人	23人	28人	42人	30人	12人
⑥構造的な板書について	5人	12人	7人	39人	28人	22人	14人	25人	13人

表3の結果から、3回の示範授業の中で最も不安の解消や軽減に効果があったのは、最初の示範授業だったことが明らかになった。そして、最も不安の解消・軽減に効果があった項目は「具体的な指導言について」であった。指導言とは、児童に学習活動を行わせる際に用いる指示や説明、思考を活性化させる際に用いる発問や問い返しなどのことである。また、児童の意欲を引き出したり学習規律を作ったりする際に用いる激励や称賛などもある。目的に応じて指導言を適切に使うことは授業を行う際に、必須の指導技術である。しかし、これらは実際の授業の中で教師が自然と口にするもので、主要発問以外は指導案上には表れてこないものである。それゆえに、実際の授業を観ることでしか身に付かないものである。

「不安が解消した」「不安が軽減した」の人数が「不安が増した」の人数を大きく上回ったことから、3回の示範授業を行ったことが、学生の不安解消と不安軽減に効果的だったと考える。また、「教師の口調について」や「授業のイメージ化について」についても同様の理由であると考える。指導案上には書き表せないことを、実際の授業の中で見せることで学生の不安解消と不安軽減につながったと考える。

逆に、示範授業を見せることで不安が増した項目もあった。1つが「黒板の字について」である。小学校の国語科は文字言語の字形を指導することも担っている教科であるので、正しい字形で文字を書き記すことが求められる。そのことを示範授業後に学生に伝えた結果、黒板への表記について学生の不安が増したと考えられる。もう一つは「児童への支援や手だてについて」である。全体の児童に対する支援や手だては指導案上に書くが、児童一人一人の学習活動を保障するために行う「個に応じた支援」はなかなか指導案上には表れにくい。そして、これらの支援は教師の経験則によるものであることが多い。3回の示範授業の中で、主要発問を支える際に用いた補助的な発問や、授業がねらいから逸れそうになった際に軌道を修正するために用いる技術などを垣間見た学生が、「自分にはできそうにない」と不安に感じたのだと考える。

3. 今後の展望

今回、国語科教育法Ⅰの中で模擬授業を行うことについての利点は明らかにできたと考える。また、学生に模擬授業を課する際、事前に示範授業を行うことで、学生に授業のイメージを具体的にもたせることの利点があることも明らかになった。しかし、示範授業を行うことで、学生にとって不安が増した項目があったことも事実である。それらは、示範授業を観ることで自覚できた不安、

すなわち学生の中に潜在的に存在した不安が顕在化されたものである。これらの顕在化された不安を解消するための教育的支援の方途を構築し、その効果を検証していく必要がある。

また、模擬授業を学生に課する際、6人で1グループを構成し、「説明的な文章」と「文学的な文章」いずれかの教材文を選ばせ、単元の「導入」「展開」「終末」のいずれかの段階を選ばせて実施することにした。模擬授業の実施回数を多く計画した結果、教材研究の仕方についての指導場面や教材解釈を共有化する場面が足りていないように感じる。

今後は、この不十分感が私の主観によるものか否か、模擬授業を終えた学生の意識調査と、教材についてどの程度の解釈をしたかを問う調査を行い、国語科教育法Ⅰ全15回の講義内容について検証を行っていきたいと考える。

引用・参考文献

- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教員養成分科会 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について(中間まとめ)」
- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教員養成分科会 (2014)「教員の養成・採用・研修の改善について～論点整理～」
- 常田寛(光村図書出版株式会社代表者)(2015)「小学校国語学習指導書3下 あおぞら」
- 光村図書
- 渡辺春美:国語科教員養成に関する一考察(二):「国語科教育法演習Ⅱ」を中心に」沖縄国際大学日本語日文学会10(1), 29-59, 2005

付表 国語科教育法 I における模擬授業に関する意識調査
 国語科教育法 I アンケート

学籍番号	氏 名

問1 国語科の模擬授業を行うにあたって不安なことがあったら教えてください。

(複数回答可：特に不安に感じる=◎ 不安に感じる=○)

○主に指導案作成に関して

- () 教材分析作成 () 指導案の書き方 () 児童観の書き方
 () 教材観の書き方 () 指導観の書き方 () 配時計画
 () 学習過程の書き方 () 手立て・留意点の書き方

○主に授業に関して

- () 教師の口調について () 具体的な指導言(発問・説明・指示)の行い方
 () 授業のイメージができない () 黒板に書く字
 () 指導案に書かれない支援や手立て
 () 構造的な板書

○その他 不安になることがあったら教えてください

問2 模擬授業(師範)を観て、不安が解消したのものには◎、不安が軽減したのものには○、不安が増したのものには△を記入してください。

○主に指導案作成に関して

- () 教材分析作成 () 指導案の書き方 () 児童観の書き方
 () 教材観の書き方 () 指導観の書き方 () 配時計画
 () 学習過程の書き方 () 手立て・留意点の書き方

○主に授業に関して

- () 教師の口調について () 具体的な指導言(発問・説明・指示)の行い方
 () 授業のイメージができない () 黒板に書く字
 () 指導案に書かれない支援や手立て
 () 構造的な板書

問3 模擬授業を観ての感想や今後の講義への要望などがあったら書いてください
