

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	学生が模擬授業の前にもつべき国語科授業への全体的理解のあり方(2) : 「中等教科教育法(国語)II」の実践を踏まえて
Author(s)	舟橋, 秀晃
Citation	国語教育学研究誌, 34 : 18 - 33
Issue Date	2024-03-31
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00055140
Right	
Relation	



学生が模擬授業の前にもつべき国語科授業への全体的理解のあり方(2)

—「中等教科教育法(国語)Ⅱ」の実践を踏まえて—

ふなはし ひであき
舟橋 秀晃

大和大学

キーワード：現代的課題、本質的理解、歴史的理解への接続、2回転の螺旋形サイクル

I 問題の所在

稿者は大学での「教科教育法」における模擬授業について、その有効性には限界もあることを、教育実習に送り出す側と迎え入れる側両方の指導経験を通し、実感し続けてきた。その限界は、学生の「あるべき授業」像に対する認識の誤りや欠如が、大学での模擬授業によってかえって早期に固定化され、それがむしろ教育実習での学びを阻害する面もある、という点にある。

一方、2017(平成29)年11月、「全国全ての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すもの」(p.2)として提示された『教職課程コアカリキュラム』は「各教科の指導法」に関し、「学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解」すること、「当該教科の学習評価の考え方を理解」すること、「子供の認識・思考、学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解」すること、「学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成すること」、また「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付け」ること等を、各大学のシラバスに盛り込むよう求めた。『教職課程コアカリキュラム』は教科構造、学習指導から学習評価を経て授業改善にいたるまで、要するに**各教科の指導と運営の全体像を学生自身が全体的(トータル)に理解可能なシラバスの実現**を「各教科の指導法」に求めているのである。稿者の前述の指導経験からいえば、その必要性は充分理解できるが、それは単に模擬授業を導入するだけでは解決しえない、困難な課題でもある。

そこで、舟橋秀晃(2023)では「中等教科教育法(国語)Ⅰ」2022年度後期を対象に、その実践と改善に種々の検討を加えた。ただし同教育法Ⅰ～Ⅳ中、稿者が担うⅠ・Ⅱのうち模擬授業を行うのは、ⅠでなくⅡのほうである。本学の国語教育専攻所属学生は全員、1年次生後期でⅠ、2年次生前期でⅡを、順に受講するよう指定されているため、Ⅰの成果は、各学生が作成したⅠの学習指導案(単元計画案と、うち1時間を取り上げた本時案[細案]のセット)を自身が用いてⅡの模擬授業を行うことによって、半年後によく確認できる。このため本稿では「中等教科教育法(国語)Ⅱ」2023年度前期の実践を取り上げ、改善の効果を引き続き検討していくこととしたい。

ところで、教科に対する全体的理解が進むより前の段階で、「あるべき授業」像に対する学生の認識の「誤りや欠如」が、特に国語科で早期に固定化されてしまうのは、いったいなぜなのか。それについて舟橋(2023:12)では、稿者の経験の範囲内で察知されたメカニズムとして、模擬授業が次の1)→2)→3)→4)の「負の連鎖」を引き起こしている疑いがあることについて言及した。

- 1) 講義内容の理解と模擬授業の経験とが融合せず、各学生の中でうまく結びついていない。
- 2) 模擬授業を通して幼少期からの各学生自身の学習経験が「断片的」に想起されるが、教員をめざす教育学部生は自らの授業を肯定的に受容しがちで、その授業経験に内包される現代的課題を、各学生自身が認識できていない。
- 3) 講義内容の理解に結びつかない価値観に基づく模擬授業の「成功」体験や「失敗」体験が、現代的課題への認識の誤りや欠如を内包したまま、各学生自身の断片的学習経験と結びついて凝集していき、結果的に各学生の中に「あるべき授業像」を構成してしまう。
- 4) 教育実習において、分かりやすい板書や説明を行うこと、興味深い発問を行うこと、所定時間で計画通りに授業を終えることなど、実習指導者から要求される初歩の課題に追われるうちに、それが各学生の「あるべき授業像」の誤りと表面的には矛盾しないように見えることから、「あるべき授業像」が誤った方向でより強化される。

そして舟橋(2023)では、この「負の連鎖」を模擬授業が引き起こす前に「あるべき授業」像への全体的理解を促すため、「中等教科教育法(国語)Ⅰ」2022年度後期の実践を次のようにして具体化した。まず以下A～Cを授業構想の柱に据えた。次いで、エンゲストローム拡張的学習理論の「探究的学習のモデル」に示される2回転の螺旋形サイクル、すなわち学習指導案の作成途中での点検と最終的な交流の2回の振り返り活動を15回の中に組み込んだ。

【構想A】 全体的理解を促すため、毎回の講義に文脈を与え、学生に認知的コンフリクトを引き起こすような、教育実習という「実の場」に起こり得る「テーマ」(問い)を設定する。

【構想B】 全体的理解を促すため、国語科の構造に関する学修を先行させ、学生自身の位置を俯瞰しやすくする。また、15回の途中に交流を設け学生の社会認知的コンフリクトを引き起こす。

【構想C】 全体的理解を本質的理解に結びつけていくために、「どこから来たのか?」という問いを重視して、学生の疑問を、歴史的変遷(ひいては国語教育史)の理解に接続する。

なお舟橋(2023)では、各学生の全体的理解の内実から教育法Ⅰ実践改善の効果を検討するにあたり、構想A～Cに沿って各学生の省察を取り上げ論じた。しかしⅡでは、各々の模擬授業が抱える課題別に、個々の学生の「中等教科教育法(国語)Ⅰ」での省察を経時的にも追いかけて、各学生の学びが各自の内にどのように構成されていったかを確認する必要があるが、まだ残っている。本稿は、この確認を行うことを通して、Ⅰ改善の効果を検討していきたい。

Ⅱ 「中等教科教育法(国語)Ⅰ～ⅣにおけるⅡの位置

1. 「現代的課題」・「全体的理解」と模擬授業との関係

まず初めに、国語科授業が抱える「現代的課題」や国語科「あるべき授業」像の「全体的理解」に関する各学生の理解度が、今回の「中等教科教育法(国語)Ⅱ」模擬授業では質的にどのような形で見て取れると期待されるのかを、ここで述べておく。

舟橋(2023)では、国語科授業の「現代的課題」への認識を欠いた授業像、例えば〈読むことの学習は、教材研究の成果を発問化し、ワークシートや板書の完成を通して教科書の教材内容を理解させる授業によって成立する〉、〈書くことの学習は、児童生徒に自由な題と構成で制約なく書かせる授業によって成立する〉等が、模擬授業を通して学生の中に形成されやすかった点を指摘した。また2022年度の「成果」として、大きくは行動主義から社会的構成主義への学習観転換の必要性(ア)、喫緊の課題としてはスモールステップで先生が導きワークシートの穴埋めなどで「できた」ことを評価する指導で満足するのではなく「みんなとならできた」ひいては「ひとりでできるようになる」までの取り組みの過程をどのように支援するかにかかっていること(イ)の2点について、学生の綴った省察を見る限り、学生が概ね理解できていたことを論じた。それゆえ、教育法Ⅰで学生に学ばれた「現代的課題」は、結果的には上述のア・イであったと言える。

ならば、その「現代的課題」への各学生の理解度は、教育法Ⅱの模擬授業においては、次の形で確認できるはずである。もしアが理解されているならば、教育法Ⅱの模擬授業は自ずと各学習者の内省・交流・探究を誘いかけるものになるであろうが、もしその学生が行動主義学習観から脱せていないのなら、模擬授業は自ずと訓練型・要点解説型・正解暗記型に留まるであろう。また、もしイが理解されているならば、教育法Ⅱの模擬授業は自ずと教科書教材を組み替えたり差し替えたり、学習者の言語生活に取材した様々な言語媒材を教材に取り入れたりするものになるであろうが、もしその学生が教科書教材を教え込む学習観から脱せていないのなら、模擬授業は自ずとスモールステップでのワークシート補充型に留まるであろう。

一方、教育法Ⅰで学生に学ばれた「全体的理解」とは、上述ア・イの「現代的課題」を踏まえ、教材から部分的に教案を構想（「思いつき授業」）するのはやめ、先に指導事項を確認し、「年間指導計画」（教科書会社 web サイトに掲載中のものを便宜的に参照）の全体を把握した上で単元全体の学習指導案を立て、特に単元全体の評価規準と各時の評価規準および評価観点との間に不整合が生じないように本時案を作成することになった。とはいえ受講生 37 人から最後に提出された学習指導案の状態は、脚注 15 項目を遵守できたかどうかで示すと、受講学生 37 名中、完全な案 8 名を含む 28 名がミス 3 項目までに留まったものの、9 名の案は 4 項目以上のミスを抱えたまま提出されていた。

ならば、教育法Ⅱの模擬授業を通して、個々の学生の「全体的理解」の度合いは次の形で確認できるはずである。もし学生の「全体的理解」が適切なものになれば、これら 9 名の案のミスは解消に向かうであろうが、もしその理解が進まないなら、ミスが解消されないか、または学習指導案に質的な改善を加える中で再びミスが増えるケースすら生じるであろう。

2. 「中等教科教育法（国語）」Ⅰ～ⅣにおけるⅡの役割

開学当初からの経緯や大和大学教職カリキュラムの特徴は舟橋(2023)で述べた通りであり、2022

表 1 「中等教科教育法（国語）」Ⅱのシラバス（部分、2023 年度も前年度と変更なし）

授業の到達目標	各教材のねらいに応じた学習指導計画を立案して効果的な授業を行うことをめざす。	
授業の概要	本講義は、教職の実務経験者による講義で、中・高等学校国語科の学習指導法についての能力を培うために、中・高校生の発達段階や特質を理解し、単元構想や学習指導など実践的な知識と技能を習得する。模擬授業を通して単元計画・授業計画・評価・発問・板書などの実践力を培い、中等国語科教員としての知識や技能などの実践力を備える。	
授業計画表		
回	内容	予習
第1回	オリエンテーション	国語科教育の現状と課題、大村はまが開いた地平
第2回	模擬授業（マイクロ・ティーチング）①	単元と言語活動のあり方
第3回	模擬授業（マイクロ・ティーチング）②	1時間内の活動と評価
第4回	模擬授業（マイクロ・ティーチング）③	1時間内の指導言と所作
第5回	模擬授業（マイクロ・ティーチング）④	板書の基本、ワークシート、ICT利活用
第6回	模擬授業（マイクロ・ティーチング）⑤	学習者支援と小集団活用
第7回	模擬授業（マイクロ・ティーチング）⑥	学習者が生きる板書
第8回	模擬授業（マイクロ・ティーチング）⑦	社会構成主義的な学習観に基づく指導
第9回	言語活動的な学びの考究①	大村はまの評価・テストと学習記録
第10回	言語活動的な学びの考究②	大村はまの「読むこと」指導 1 文学・説明文
第11回	言語活動的な学びの考究③	大村はまの「読むこと」指導 2 古典
第12回	言語活動的な学びの考究④	大村はまの「書くこと」指導
第13回	言語活動的な学びの考究⑤	大村はまの「話す・聞く・話し合う」指導
第14回	言語活動的な学びの考究⑥	大村はまの漢字・語彙指導
第15回	模擬授業とパネルディスカッションの省察から	教育実習へ向けて

～2023年度は「中等教科教育法（国語）」Ⅰ～Ⅳを、Ⅰ・Ⅱは稿者が、Ⅲ・Ⅳは加藤郁夫准教授が受け持ち、内容を次のように分担した。

Ⅰ	1年次後期（2単位）	戦後の変遷、現在の課題、学習指導要領の概要、各領域の各種指導法
Ⅱ	2年次前期（2単位）	模擬授業、言語活動のある授業の構築（大村はま実践調査報告）
Ⅲ	2年次後期（2単位）	教材種別ごとの読み方指導、教材を生かす手段と方法（一部模擬授業）
Ⅳ	3年次前期（2単位）	各領域の模擬授業とその検討

ところが関西一円の私立大学では、教育実習を依然として4年次春期に行うところが多く、特に中学校では毎年度約半数の3年次生が、他大学4年次生に揃えて春期に実習を行うよう実習校や自治体から求められる。したがって、実習セメスターを本学教育学部では3年次後期としているにもかかわらず、現実には3年次前期のⅢ途上で約半数が実習に出てしまい不在となる。それゆえ当該の学生にとってはⅡの模擬授業が、教育実習前の最初で最後の経験となる点には留意が必要である。

Ⅱでは、前半8回で模擬授業（毎回授業者2名×10分）と合評を行い、後半7回で領域ごとに大村はま実践の長所と課題を文献から報告し（毎回登壇者3～4名）、あるべき授業の姿をパネルディスカッション形式で登壇者がフロアと論じ合う（表1）。この活動の目的は、学生の多くに単元学習を受けた直接経験がなく、「言語活動を通してことばの力を確実につける指導」の実際が想像しづらいのを補うことにある。本来、模擬授業とパネルディスカッション登壇の双方とも全員経験できるとよいが、人数と所要時間の物理的な上限から両方の経験は厳しい。そこで、少なくとも全員双方のどちらかは経験できるように、学生の希望から割り振っている。今回も学生の希望に委ねたが、一足先に3年次前期で実習に赴く学生には全員、今後はⅡで模擬授業を課すべきかもしれない。

Ⅲ 実践への構想 —構想A～Cの適用—

1. 構想A 「テーマ」の設定 —Ⅱでは誤記訂正に留めず学習者にとっての魅力我问う—

教育法Ⅰの実践にあたり構想した前掲の【構想A～C】は、教育法Ⅰが教育法Ⅱの模擬授業の前段階としてそもそもⅠ・Ⅱ一体で構想したものであることから、Ⅱにも次の形で引き継がれる。

まず構想Aについて、「教育実習前に学習指導案を立てて（Ⅰ）、その案で模擬授業を行い、改善策を単元学習の先例に学びつつ工夫しよう（Ⅱ）」という文脈はⅠ・Ⅱ共通のものである。この文脈下で、Ⅰで稿者は学生に脚注の15項目を守って学習指導案を立てるよう求めたが、教育実習の実際では様式通りに立案するだけでは生徒が活動せず、生徒にとって魅力ある案でないと授業の形にならない。したがってⅡでは、Ⅰの学習指導案を模擬授業に使うことを前提とするだけに、要求の水準を引き上げ、どうすれば生徒にとって魅力ある学習指導案になるかを問うようにしたい。

2. 構想C 学習指導案書式や指導法に紐付けた発問 —議論の歴史を追体験させ問題史へ導く—

次いで、エンゲストロームの「胚細胞モデル」（高次の問いを比喩的に表現したもの。胚細胞とは次世代を生む生殖細胞であり、受精して胎児になる間に生命進化の歴史を高速でなぞるようにして育つ）に着想を得た構想Cについては、教育法Ⅱでは次の形で引き継がれる。

教育法Ⅱでは模擬授業を行い、次いで単元学習の先例としての大村はま実践の文献調査報告を重ねて行うことで、学習指導案、指導者の立ち居振る舞い、指導者の指導言、教具・教材など諸々のあり方について、学生に疑問を抱かせ、その疑問を表出させることになる。このとき、学生の抱く「なぜ学習指導案の様式がそうなっているのか」あるいは「なぜそのように指導するほうがよいとされるのか」という問いについて、テキスト類やレジュメを用い、議論の歴史を追体験させる形でたどらせることによって、問題史の理解へと導くようにしたい。またこの際、学生の問いに分野や領域の偏りが生まれぬよう、前半の模擬授業、後半の大村はま実践調査報告、いずれにおいても「予習」欄（表1）記載のとおり毎回テーマを設定し、毎回に関連する情報をレジュメに載せ補説するこ

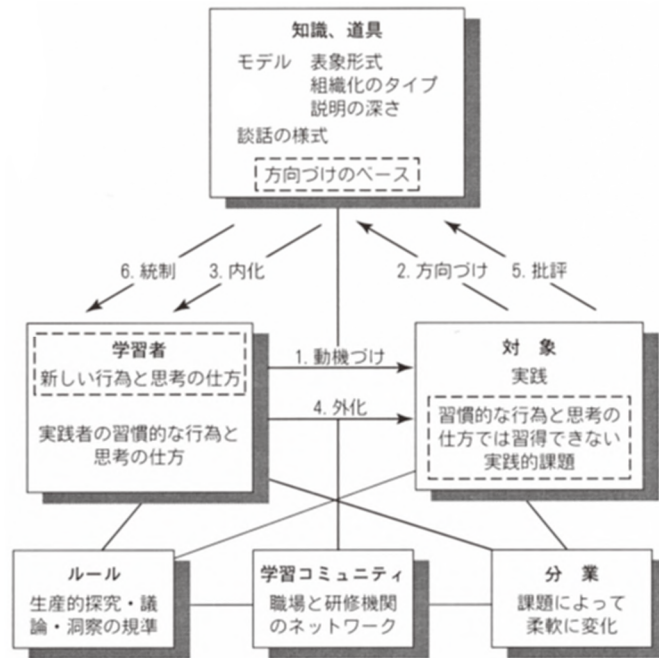


図1 探究的学習の本格的なモデル（エンゲストローム，2010:55）

とで、各分野・領域においてまんべんなく学生の全体的理解が進むよう留意したい。

このような、高次の問いを歴史的理解に結びつける方策をとることで、松下佳代(2010:194-195)の解説によれば「対象の起源に遡り、その創発と進化のプロセスを明らかにすることによって、対象の本質を解き明かそうとする」ことが可能になる。そこには、複雑なシステムの裏側にあるシンプルで基本的な原理（「胚細胞モデル」）を発見できれば、複雑なシステムをも理解できるようになるというエンゲストロームの着想がある（舟橋秀晃, 2019:250）。ここに、「あるべき授業」像の全体的理解を促す要諦があると考えられる。

なお、テキストにはIと共通で全国大学国語教育学会(2019)『新たな時代の学びを創る 中学校・高等学校国語科教育研究』（東洋館出版社）を用いる。ただし見開き4ページ単位で編集されている点では国語科教育の全体像をコンパクトに見渡せるが、紙幅の制約から史の変遷の記述が少なく、また諸問題の掘り下げが、執筆者によっては自身の研究課題周辺に留まりがちにも見えるため、高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春(2015)『国語科重要用語事典』（明治図書）を併用し、各重要用語・概念とその問題史を学生が随時検索し概観できるようにしたい。

3. 構想B 2回転サイクルによる学習指導案の改善 —模擬授業とディスカッションで練る—

最後に構想Bについて記す。Bについては、Iをそのまま引き継ぐA・Cと違い、教育法IIの内容に沿った改変が必要となる。その改変を、次のようにして行いたい。

教育法Iでは前半に国語科の構造を講義し、中間で一旦途中まで作成させた学習指導案を相互に交流させ、後半は各領域における学習指導法とその問題史を概観した上で、提出直前の学習指導案を最終時で相互に交流させた。その意図は、前半と後半の2回の講義と交流という形で、エンゲストローム「探究的学習のモデル」（図1の上方三つの四角形と矢印1～6から成る、2回転の螺旋形サイクル）を組み込むことにあった。「対象」（学習指導案作成）に対峙する「認知的コンフリクト」と、「学習者」同士の相互交流による「認知社会的コンフリクト」とを推進力とする、「2回転の螺旋形サイクル」を各学生が通るシラバスを仕組みれば、「知識、道具」（国語科授業に必要な種々の知識）が内化し外化されて、エンゲストロームのいう「全体的」な理解が促進されると考えられた。

そこで教育法IIでも2回転（以上）のサイクルを組み込みたい。まず第1回講義までに、脚注15項目に照らした教育法Iでの採点済み学習指導案を各学生に返却する。次に、模擬授業者は改良した学習指導案、登壇者には発表資料を、各学生の担当する回の2週間前までに稿者に一旦提出させ

る。それは、実際に授業するには脚注 15 項目では足りない種々の困難点について、面談で助言したうえで模擬授業を行わせ、よい授業モデルを学生に見せたいためである。またパネルディスカッションにおいては、学生が見落とし部分や誤解している部分を指摘し、資料のありかを助言して、パネリストの発表がフロアの議論に必要な情報を含むものにするためである。これらの活動を通して、「知識、道具」の内化と外化さらには批評と統制を促し、学生の全体的理解を深めていきたい。

そして最終時終了後には、期末課題のレポートとして、講義を踏まえて改良した学習指導案とその改善点を説明する文章を提出させる。このレポートを通して、教育法 I から II を経て、あるべき国語科授業に対する各学生の理解が果たしてどのように進んだのかを個々に確認するようにしたい。

IV 2023 年度前期「中等教科教育法（国語）Ⅱ」の実践

1. 概要

授業計画はシラバス（表 1）の通りである。受講者数は I と同じ 37 名であった（うち、国語教育専攻 2 年次生[必修]全 31 名、初等幼児教育専攻 2 年次生[履修許可を受けた者]6 名）。毎回の欠席者は 0~2 人程度で、欠席者には自修により欠席回を極力補うよう学生に求める一方、新型コロナウイルス感染症の感染状況が非常事態を脱したこと、教育法 I で実施した講義動画の収録や配信など特別な対応は行わなかった。

この科目の評定は、次の 5 点の量および質で判断することを事前に予告した。このうち⑤は、教育法 I・II を通して最終的に何が個々の学生に学ばれたのか、国語科の「あるべき授業」像に対する最終的な全体的理解のありようを把握する主な手がかりとなる。

- ① 模擬授業と合評への参加
- ② 学習指導案（全 15 回の講義内容を踏まえ、模擬授業者かどうかに関わらず全員改良再提出）
- ③ 大村はま実践に関する発表と討議への参加
- ④ 大村はま実践調査報告レジュメ（登壇者かどうかに関わらず全員が調べ執筆し提出）
- ⑤ 最終レポート（改良した②に添付、1600 字以上 2400 字以下、「中等教科教育法(国語) I・II を総括し、国語科授業で自分が実践すべきこと」、改良箇所についての意図説明も交える）

また、①と③の評定には、毎回の授業後に入力させた Google Classroom 上の「省察」を加味した。「省察」は、互いの入力内容が読め、教員も書き込め、互いに読み合える。これは、社会認知的コンフリクトを促すためでもあり、授業中に発言できなかった者の参加度を見るためでもあった。これは、各学生の学びの質的な深まりを経時的に追えるものとして、本稿での検討を補う資料にもなる。

2. 前半回の内容

前半のうち第 2~8 回では、各回 2 名ずつ模擬授業とそれに関する議論を行わせ、それに対して稿者から補説を随時加えた（模擬授業 12 分+合評 20 分を 2 名で 65 分、各回のテーマに沿った補説 15 分、省察入力 10 分）。その際、模擬授業は各学生が自らの希望で選択した教材に沿って、順に「話すこと・聞くこと」（第 2 回）、「書くこと」（第 3 回）、「読むこと」説明的文章（第 4~5 回）、「読むこと」文学作品（第 6~8 回）の模擬授業とする一方、シラバス各回のテーマに関する情報をレジュメに掲載して、全領域を横断して授業を見る基本的な視点も付加するようにした。

その際、毎回の模擬授業者には各自 2 週間前までに学習指導案を携え事前相談に来させ、口頭や作りかけの作成物（ワークシート、板書例、教具等）の提示によって、行いたい学習活動の構想を稿者に説明させた。というのは、すでに教育法 I において、各学生は教科書会社の「年間指導計画」に沿って、当該単元の担うカリキュラム上の位置を意識しながら脚注 15 項目に沿って学習指導案を作成し終えてはいるが、1 年次生末の段階では、教科書会社 web サイトの「年間指導計画」に記載されている単元計画を、所詮はそのままトレースしたものに過ぎないからである。

初めて模擬授業を行う学生には、到底気づけない実践上の問題、例えばどのような指導言（指示・発問・説明）が効果的か、生徒にどのような発言を期待するのか、またそれを促す教具や板書のあり

方などの問題が、当然ながら多数ある。せつかく模擬授業を買って出る学生には、できれば模擬授業を通して自信をもってほしいし、その模擬授業は、参加する他の学生にとっても豊富な学びが得られるものであってほしい。そのため、1人あたり20分程度でも事前相談を設けることで、模擬授業者の抱える認知的コンフリクト（どうやって授業すればいいかわからない）を聞き出し、いくつかヒントを稿者から示して、気に入った助言や方策があれば選択的に採用するよう勧めることができた。これは**構想C**に基づき「2回転の螺旋形サイクル」を埋め込む工夫の一つであるが、その大本にある発想は、次の大村はま実践に学んだものである。大村は、単元学習における発表の活動では事前に発表者を呼んで個別指導をし、生徒の発表が他の生徒にとっても学びを得られる内容であることを保障し、かつ優劣を超えて相互に学び合う教室づくりに配慮していた。

過去には模擬授業者を学生の希望に応じて各回最大4名としたこともあったが、議論や補説に時間を充てられず、そのことが各学生の全体的理解をかえって妨げる一因となっていたことから、2023年度は各回2名に制限した。

また、稿者には中学校20年の現職経験があるが大学へ移って10年目を迎えることや、稿者の実践研究が「話すこと・聞くこと」領域では比較的少ないこともあり、「話すこと・聞くこと」の実践研究歴をもち、現職経験、特に生徒指導のキャリアも豊富な田川学氏（天津市立日吉中学校元校長・滋賀県中学校教育研究会国語部会元会長・滋賀県総合教育センター元研究員）を第2～5回のゲストスピーカーに招いて、模擬授業にコメントをいただくことで、よりまんべんなく具体的に、「あるべき授業」像への全体的理解が促されるよう配慮した。田川氏は2022年度前期にも同じ回数分招いたが、そのときは日程上、不連続な出講となった。2023年度はその点、より計画的に委嘱できた。

なお、模擬授業に際しては、「教師修業は技量が上がれば課題も増え、階段は永遠に続く。〝満点をもらおう、〃という考えでは無用なストレスが自分にかかる。模擬授業は、うまくできないから練習するもので、できていない点は当然多々あり、級友から多数の角度、多数の段階の指摘を同時に受ける。ただし、階段は1段ずつしか昇れないため、聞いてどのコースをまずどの段から昇るのかは模擬授業者が選んで決めることで、耳に痛いことは聞き流しておけばよい。とはいえ、受けた指摘の意味が10年以上経ってようやく分かる場合もあるから、言われたことは全部メモを取って記録に残しておくこと。また、参加者は、特に毎回のテーマに関して自分の気づいた点は、観点が網羅的に提供されるよう、極力発言し合評に参加するのが礼儀である」という話を学生に説き、議論のしやすい雰囲気を整えるよう努めた。この話は、稿者が前任校で担当した教育実習生らが自ずと行動主義学習観のもとで自分の実習授業を捉え、実習生仲間や指導教諭から褒められないと途端に意欲をなくす実態があると悟ったときから、社会的構成主義学習観に基づく職場研修の意味を説くために伝えてきたものであり、結果的には前半が**内化と外化**（やってみる）、後半が**批評と統制**（自ら判断して操る）の実習授業での具体像を示し得ている。さらに田川氏からの、学校現場における生徒反応の実態に関する新鮮で生々しい話題提供もあって、合評での学生の議論は概ね活発であった。

3. 後半回の内容

後半の第9～14回（大村はま実践調査報告）では、各回4名ずつ（第14回のみ3名）、パネルディスカッションの形式によりレジュメ・資料（A4判でレジュメ2～3枚・資料1～8枚、原稿は1週間前までに提出、印刷は稿者）をもとに、口頭報告とフロアを交え議論させた。稿者からは随時、これに補説を加えた（発表10分＋質疑3分を4名で55分、全体討議と補説25分、省察入力10分）。その際、各回で取り上げる領域に属する分野について、4名の登壇者間で調査範囲が重複せぬよう、分野を割り各登壇者に選ばせた（いわゆるジグソー法、例えば第13回「大村はまの話す・聞く・話し合う」ではa話す・b聞く・c話し合う）。これには、重複回避に加え、自分の分担範囲は基本的に自分独りとなることによって責任とやりがいを登壇者に感じさせる効果もある。

その際、毎回の登壇者に対しても前半の模擬授業者同様、調査報告レジュメを持って2週間前までに事前相談に来させ、行いたい報告の構想を稿者に説明させた。このことも、またジグソー法で発表者に責任感をもたせることも、前半回同様に根本の発想は大村実践から学んだものである。

なお、登壇者には次の4点を課した。それは討議を大村実践賛美一色とせず、社会的構成主義学習観に基づき、各学生自身の「全体的理解」更新に生かすためである（批評・統制）。

- ① 自分が中高で受けた授業の経験を思い出し、それと比較して考察する
- ② 他のパネリストとの重複は省き、訂正、補足、考察を積極的に厚く述べる
- ③ 利点にも限界にも、長短両面に言及する(あがめない、かつ切り捨てない)
- ④ どうやれば自分の授業にその発想が生きるかを探り、具体的に案を出す

大村の単元やそれに似た単元を経験した学生は皆無であり、質疑応答や全体討議の場面では好奇心から活発な議論があった。また稿者も発問を交え、議論が途切れないよう留意した。

V 2023年度前期「中等教科教育法（国語）Ⅱ」を経て構成された学生の知識

1. 記述の方針と観点

本稿では「模擬授業の前にもつべき全体的理解のあり方」を問うている。舟橋(2023)で残されたのは、教育法Ⅱでの模擬授業の抱える課題別に、個々の学生の教育法Ⅰでの省察を経時的にも追いかけて個々の学びを確認することを通し、Ⅰ改善の効果を検討することである。

2023年度の教育法Ⅱでは実際、全体的理解のあり方が厳しく問われるような模擬授業（例えば、教材研究の成果を発問化し教え込む／自己の学習史として記憶に残る内容の断片を、学年段階や年間カリキュラムを考慮せず再現する／段落分け、小見出し付け、要約、場面分け、登場人物確認、主題の想定など、学習者の目的意識なく機械的に手続きを要求する等）は皆無であった。

また、Ⅱの初回でⅠの学習指導案と採点結果（遵守できていない項目・箇所を朱筆で表示）を返却していたこともあって、学習指導案の様式違反（特に、単元案での評価計画と本時案での評価項目・観点の不一致が多い）は、Ⅱの最終提出物では、軽微なミスを除けば全て解消されていた。

ただし様式上のミスの解消は、採点結果を通知した以上、当然の帰結であるともいえる。そこで、各学生の修正行為が様式の表面的理解に留まっていたのか、あるいはⅠで得た全体的理解がⅡを経て本質的理解へと深まっていたのか、個々の学生ごとに確認しておく必要がある。

そこで以降では、具体的には何が個々の学生に学ばれたのかを検討していきたい。その方法としては、Ⅰで脚注15項目のうち4項目以上のミスを残して提出した9名について教育法Ⅱの最終レポート（Ⅳ章1⑤）と改良学習指導案（同1②）を確認し、このうち特徴的な4名について、Ⅰ・Ⅱ毎回での省察の記録内容を追いながら、各学生の変容のさまを記述することを試みる^{注1・2}。

なお、教育法Ⅱの模擬授業に課題が見られなかったことには、次の2点の効果も挙げられる。

一つめに、模擬授業者への2週間前の事前指導が有効であった、という点である。従来、事前指導を推奨してきたが、今回に関しては発問案・板書案・ワークシート案まで携えて事前相談に来る学生が大半であったことから、学習指導案を具体化する方策について、授業前に学生と細かく打ち合わせることができていた。

二つめに、2021（令和2）年版の教科書が年間カリキュラムを積極的に紙面に示していることが、学生のカリキュラムに沿った目標・内容・活動・学習指導・評価の一貫性に関する理解を促していた、という点である。新型コロナウイルス感染症の緊急事態が落ち着いた後、教育法Ⅰで新教科書の特徴を対面指導できた最初の学年であり、教科書改訂によって学年段階や年間カリキュラムの概要がより明解に紙面に表示されるようになり、今回の受講生はそれを理解できていた。例えば、教育法Ⅰ・Ⅱで使用中の光村図書中学校教科書の場合、単元目標が価値目標・技能目標の2本立てから〔知識及び技能〕・〔思考力、判断力、表現力等〕の2本立てに改められ、「学習の手引き」が見開き2ページとなって年間学習指導計画に記された単元計画と学習活動の流れが一致し、重点指導事項が黄色で着色され、それに関して獲得すべき学習用語や学習の手続きが見開き下段に記してある。このことが、模擬授業で生じがちな学生の「思いつき」授業を阻んだのである。しかしこれは反面、教科書が想定する標準的な年間カリキュラムに若い教員を縛り付ける改訂でもあった。それだけに、「あるべき授業」像への全体的理解が、カリキュラムを自分でマネジメントできるほどの本質的理

解にまでに及ぶ里程上でのやむなき通過点として、この改訂の長短両面を今は受け止めておきたい。

2. 模擬授業体験から得た学びに変化・熟成の見られる例 — 模擬授業者P —

模擬授業者であるPは、最終レポートでは模擬授業に臨む事前準備の大切さを論じた。自他の模擬授業を比べる部分では、次のように記している。

彼の模擬授業ではホワイトボードへ貼り付ける掲示物のほかに、生徒の発言等がある程度予測して、授業の目標を明確に持ち、授業を円滑に進めつつ停滞のない授業を行うことができていた。それに机間巡視では常に声かけをしていてその言葉選びとタイミングが適切だった。生徒のことを常に見ているという感覚があり、安心して質問ができる雰囲気大切に肌で感じた。

私自身の模擬授業では付箋を活用し、生徒に意見を出させることを試したが、生徒に見えず、交流しにくいことが問題点として挙げられた。これに対しての一つの答えがタブレットだと感じた。タブレットであれば各生徒の意見をすぐに共有できるほか、発表をあまり好まない生徒でも意見を出すことができ、よい意見の見落としを防止することができる。(略)しかし、後から見直したり、すぐに確認したいときでは手元において生徒自身の考えが反映されるノートのほうが優れている。

このようにしてPは、自分の模擬授業で指摘を受けた点に関し、他者と比較し、授業の目標を実現するため教具をどのように工夫すればよいかを、自分の状況や文脈に引きつけて考えられている。

学習指導案(資料1)においても、改良前の「40分ひたすら書かせていると飽きたり眠くなった

<p>展開</p>	<p>2. 生徒が持ってきた本について確認する。(5分)</p> <p>3. 書評を書く(30分)</p>	<p>2. どのような本を持ってきたかを紹介する。</p> <p>3a. 書評を書く。</p> <p>3b. 書評を書きながら書評の書き方や言い回しの説明を聞き適切な表現に気づく。</p>	<p>・発表の聞き方や質問のしかたに気を付け他の生徒にいろいろな作品を知ってもらおう。 <i>5+3</i></p> <p>・40分ひたすら書かせていると飽きたり眠くなったので頃合いで休憩時間をとる。 ○まずは一人で書かせ書評とは何かを考えさせる。</p> <p>●[知・技①] 作文用紙(自分がその本に対して抱いている魅力、どのような観点からその本を評価しているかが書かれているかどうか)</p> <p>・どのようにすればより魅力が伝わるのか、その作品に対してどのような観点で評価しそれを適切に伝える方法を生徒自身に気づかせる。 ○説明を理解しているかどうかを生徒の反応をみつつ見回り等で見かけ次第声掛け等を行い、解決を図る。</p> <p>●[思・判・表③] 作文用紙(書評の言い回しや適切な表現で書かれているかどうか)</p>	<p>展開</p>	<p>2. 教員が持ってきた書評を紹介する。(5分)</p> <p>3. 生徒同士で書評を分析する。(10分)</p> <p>4. 書き出しの指導。(10分)</p>	<p>2. 教員がどのような書評を書いたかを紹介する。</p> <p>3a. 教員が持ってきた書評を班分けした生徒に見しあい、助言させて意見を出させる。</p> <p>3b. 生徒の意見をタブレットで共有する。</p> <p>4. 書評の書き出しについての特徴を確認し、今後作文を書く上での参考にさせる。</p>	<p>●[思・判・表②] 付箋(助言を受ける前と後で書評が変化どのように変化しているか。)</p> <p>○班を分けてタブレットなどでジャンル分けして書評に対する意見をださせる。</p> <p>○班分けの際に生徒一人一人に役割を設け、意識させる。</p> <p>・班分けの際に役割を示す髪を配る。</p> <p>・意見を出しにくい空気にならないようにする。</p> <p>●[知・技①] タブレットへの書き込み(書評の書く媒体などに合わせて意見が書かれているか。)</p> <p>○共有した意見を種類別に紹介する。</p>				
<p>まとめ</p>	<p>4. 本時の学習を振り返る。</p>	<p>4a. 今日の授業で学んだことや気づいたことをノートに書く。</p>	<p>・今回の授業で書ききれなかった生徒に対して次までに書かせる。 ・ノートを提出させる。 ○授業の要点だけでなく、自分の中で重要だと思った点についてを具体的に書き残させ次の授業の書評についての良い点や改善点を見つける上での参考にさせる。</p> <p>●[知・技①] ノート(書評を書くことや他の生徒の本についての感想が記述に含まれているかの確認)</p>	<p>まとめ</p>	<p>5. 本時の学習を振り返る。</p> <p>4a. 今日の授業で学んだことや気づいたことをノートに書く。</p>	<p>・ノートを提出させる。 ○授業の要点だけでなく、自分の中で重要だと思った点についてを具体的に書き残させる。</p> <p>●[知・技①] ノート(書評を書くことや他の生徒の本についての感想が記述に含まれているかの確認)</p>	<p>●[思・判・表] ノートの書き込み。(指導の内容が書評作成や今後の作文作成に生かされるかどうか)</p> <p>○説明だけでなく生徒自身に書き出し部分の共通点を見つけさせる。</p> <p>・生徒自身で見つけた共通点に対してなぜそう思ったのかまで説明させる。</p>				
<p>② 板書計画 (*児童生徒の反応も予想して書き入れること)</p>											
<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>● 本日のまとめ</p> <p>意見 3</p> <p>意見 2</p> <p>意見 1</p> <p>私の意見</p> <p>● 作品の魅力伝えるには</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>観点 3</p> <p>観点 2</p> <p>観点 1</p> <p>私の観点</p> <p>● 自分が作品で魅力的に思っている部分</p> <p>④ ③ ② ①</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>● 書評においてよく見られる表現</p> <p>● [知・技①] ノート(書評を書くことや他の生徒の本についての感想が記述に含まれているかの確認)</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>その助言</p> <p>合っていますか?</p> <p>● 作品の魅力から書評を書こう。</p> </td> </tr> </table>								<p>● 本日のまとめ</p> <p>意見 3</p> <p>意見 2</p> <p>意見 1</p> <p>私の意見</p> <p>● 作品の魅力伝えるには</p>	<p>観点 3</p> <p>観点 2</p> <p>観点 1</p> <p>私の観点</p> <p>● 自分が作品で魅力的に思っている部分</p> <p>④ ③ ② ①</p>	<p>● 書評においてよく見られる表現</p> <p>● [知・技①] ノート(書評を書くことや他の生徒の本についての感想が記述に含まれているかの確認)</p>	<p>その助言</p> <p>合っていますか?</p> <p>● 作品の魅力から書評を書こう。</p>
<p>● 本日のまとめ</p> <p>意見 3</p> <p>意見 2</p> <p>意見 1</p> <p>私の意見</p> <p>● 作品の魅力伝えるには</p>	<p>観点 3</p> <p>観点 2</p> <p>観点 1</p> <p>私の観点</p> <p>● 自分が作品で魅力的に思っている部分</p> <p>④ ③ ② ①</p>	<p>● 書評においてよく見られる表現</p> <p>● [知・技①] ノート(書評を書くことや他の生徒の本についての感想が記述に含まれているかの確認)</p>	<p>その助言</p> <p>合っていますか?</p> <p>● 作品の魅力から書評を書こう。</p>								

資料1 Pの学習指導案(部分): 改良前(左)と改良後(右) * 朱筆は左は稿者, 右はP

りするので頃合いで休憩時間をとる。」(展開3)等の文言を削除し、書評の書き出しをタブレットで交流する案へと変更しているところに、教具に関する学びの深まりが見て取れる。

ただし当時の省察を見ると、引き合いに出した級友の模擬授業(上)、また自分の模擬授業時の回の省察(下)は次のとおりで、模擬授業者の発話のありようについては記述されているものの、教具については特段触れられていない。教具については、省察では第5回、第6回(下)以降で記述に表れる。このことから、自身の模擬授業体験への意味づけが、しばらく経ってから先行する全体的理解や後続する他者の模擬授業での議論によって変化し、教具に対する学びを得たと本人が自覚するに到ったと考えられる。

今回の講義で私は、頭の中にはあったが、曖昧な表現では、生徒が不安になるのではというものが体験できたと思う。自分の口癖で「思います」などのセリフはでてきてしまうので気をつけなければならないと感じた。その他にも、意見の予想や準備がかなり大切だと模擬授業を通して思った。(Ⅱ第2回)

模擬授業において、言葉遣いが非常に大切であることを実感した。頭の中には、使ってはならないと考えていても、普段のくせで言ってしまうことが多々あった。これは、慣れが大切だと感じた。付箋を使った方法でもっと良い共有の仕方があったのではないかと感じた。(Ⅱ第3回)

模擬授業においては、紙の準備とホワイトボードの準備において、互いに良いところがあると感じた。生徒側の発表でも、最後に褒めるという前回のアドバイスを活用している人が多く感じた。(Ⅱ第6回)

3. 大村はま実践への理解が認知的コンフリクトに補正をかけた例 — 模擬授業者Q —

模擬授業者であるQは、最終レポートでは改めて自己が当初から抱いてきた強い認知的コンフリクトを記した。そこからは、その強い問題意識を核として、自他の模擬授業体験が経験として凝集されていったことがわかる。また、大村実践に関する記述も見られる。

*①板書計画 (*児童生徒の反応も予想して書き入れること)

① ほんて ○○(ほんて)に します。	④ 他は何 (きけい)	② ほんての (ほんて)	話を広げる 1 2 5	話を絞る 3 4 6 7
⑤ ○○は○○ ○○(ほんて)に します。	③ どの問題を ○○(ほんて)に します。	⑥ 新出の単語 ○○(ほんて)に します。		
⑦ ほんて ○○(ほんて)に します。	⑧ どの問題を ○○(ほんて)に します。			

○相かち

A	B	話を広げる	話を絞る
・あー	・ほんて?	□	□
・まー	・ほんて	□	□
・えー	・ほんて?	□	□
・おー	・ほんて?	□	□
・うー	・ほんて?	□	□

7. 省察 (*手書きで事後記入/いただいた指導助言も書き加えること)

模擬授業では相手の計画が浅かったと指導・助言を受け、私も同じように考えたので、意見を黒板上で動かせるホワイトボードを活用します。生徒にとって身近な相手や質問について考え、その結果から日常的なコミュニケーションに活かせるので生徒の興味を引きやすいと突然思いました。「テストに出るAS」では前回の授業に興味を持たせるように改善を、考えていきます。

資料2 Qの学習指導案(部分)：改良後の板書計画とコメント

私がこの授業を受けるとき、ずっと気にしていたことがありました。それは生徒に授業に興味を持たせるためには何をすればいいのかです。これは私が中学生、高校生の時の経験から教室にいるが授業には参加していない生徒が多くいる授業や授業自体が崩壊している時は生徒が授業、先生の話、先生に興味を持っていない時が多いと考えていたためです。(略)話し方と一括りにしても声の抑揚、話の間、目線などたくさんの要素から構成されており、より良い話し方ができるよう、授業を録画してみたり人に見てもらおうことを実践しようと考えます。

さらに授業への事前準備や生徒の意見の取り扱い方も生徒が興味を持ち続けるためには大切なことだと考えます。(略)大村はまささんについて調べることで、授業中に生徒の興味を持つ心が無くなってしまふことを防ぐ効果が大きいと考えました。

大村はまささんが行っていた授業の準備は生徒一人一人に本を渡し、それを読んできてもらい共有する。夏休みの生徒の自由研究を利用して発表や討論の議題にするということを行っていました。(略)全員が同じ学習をするのではなく、みんなが違ったものがあるからこそ人に共有したくなったり、自分一人しかその本について知らないことからその本への責任感が生まれて授業に興味を持ち積極的に受けるのではないかと思います。

Qは早くも模擬授業を第2回で行い、他の学生から学ぶ機会がなかったため、他の学生以上に指導者による説明の指導言が長く、また自身も指導者の「語り」の分かりやすさや面白さにこだわる姿勢が垣間見えた。そのうえ、上の記述や毎回の省察から窺い知る範囲では学級崩壊や授業崩壊の場面を直接的または間接的に経験しているふしもあった。この最終レポートからも、「生徒に授業に興味を持たせる」術を、Qが特に指導者の話術や立ち居振る舞いの工夫上の問題として捉え、そこに葛藤(認知的コンフリクト)を抱えながら講義に参加していたことが、よくわかる。

ただし、話術や立ち居振る舞いは授業運営全般に及ぶ事柄であって国語科独自の問題ではない。この点で、国語科授業の魅力を追求する段階には届かず、全体的理解に及んではいなかった。とはいえ、上の記述の後段に見られるように、大村実践に触れることで、授業の魅力は指導者の話術以上に、学習構成、特に教材としての言語媒材の多様さや、その多様さを多様な学習者を生かす形で生かす方途に宿ることを、気づき始めている。このような形で、Qが自らに欠けていた視点を大村実践のパネルディスカッションから得て、自ら全体的理解を補正している姿がここに観察される。

このようなQの学びの深まりは、学習指導案(資料2)からも見て取れる。「聞き手が話を盛り上げよう～話を広げる質問と相槌～」(中1)と名づけた1時間単元の案を作成したQは、改良前時点では白紙だった板書計画を練り直し、班毎に書き込めるホワイトボードを活用して生徒の相槌や質問を交流させる案に改良した。この改良案には「模擬授業では板書の計画が浅かったと指導・助言を受け、私も同じように考えたので、意見を黒板上で動かせるホワイトボードを活用します。生徒にとって身近な相づちや質問について考え、その結果が日常的なコミュニケーションに活かせるので生徒の興味をひきやすいと実感しました。「テストに出るから」ではない動機で授業に興味を持たせるように授業を作っていきます。」というコメントが付され、ここでも模擬授業経験と大村実践調査を経て、知識伝達型の発想を出て、生徒の気づきや交流に授業の魅力を見いだそうとする姿勢の変容がQに訪れたことを確認できる。

このQの変容は、次に引く省察でも確認できる。教育法Ⅰ(上)やⅡ前半(中)では指導者の説明の仕方や話術にばかり注目していて、Qの言う「ずっと気にしていたこと」が確かにそうであったと確認できるが、Ⅱ後半になると指導者側の意図実現よりも学習者側の実状に寄り添うことのように、Qの関心が移動していることがうかがえる。

自分は書き言葉や丁寧な言葉が苦手だったのは説明文からフレーズを引用してそれを習慣づけることで解決されるのだと知りました。自分のような生徒を作らないようにスピーチや感想文で話し言葉っぽい表現がある生徒には説明文を持ち出して教えたいと考えました。(Ⅰ第11

回)

授業中の発表時に私たちは教材の目標や指導案から模擬授業を行う先生が欲しがっている答えを発表することが多いのですが、現場では先生も理解できない独特な考えの生徒がいます。自分が中学生のとき、すごく話が上手でちょっと変わった考え方の生徒がいました。彼が先生これって～やんなと言った後にクラスの注目を上手く引いて、先生の話よりその子の言うことが正しいという風潮が続く授業がありました。そのような場面に遭遇したときどうすれば良いのか疑問に思いました。(Ⅱ第6回)

作文を書かせるにあたってテーマを生徒が各々で決めて書くという方法では自分が書きやすいテーマを選べる生徒がいる反面選び方が分からずテーマを決めることに悩む生徒が現れると思います。自分の好きなテーマ又は先生が提示したテーマで書くという形の授業にするとその問題は解決されるのかそれとも一人一人にテーマを決まる手助けをするべきか疑問に思った。

読むことの発表では授業に取り入れたいと思うことが多かったが書くことの発表では授業に取り入れることが難しいと思うことが多いと感じた。(Ⅱ第12回)

4. 学習指導案の様式上の改善が最も進んだ例 ―パネリストR―

パネリストRは、改善を要する様式上のミス7点を自己の学習指導案に抱えて教育法Ⅱを受講し、その改善をすべて果たした。その改善の趣意について、最終レポートでは次のように論じている。

まず単元の設定理由内にある訂正箇所に関してだが、一つ目の部分に関しては論理的に文章構成に注目させるといったことはもちろん重要だが、その部分だけで終わらすことは教科書上だけでの学習になってしまいその後の実生活に論理的な考え方を活用するといった所まで活用していきたいと考えたため書き換えた。また二つ目の部分は、単に「読んで筆者の考えを答えなさい。」や「〇〇はなぜここでこのように言ったのか。」といったような読解的な発問表現を避け、以前舟橋先生がおっしゃっていた「この文章を読んでどんな価値を見出した？」などの発問の方が読者も参加できるものとなるといった考え方に触発され、改良した。また読解らしい発問表現を避けるといったことは、6月12日の講義での1番目の登壇者の方が大村はまさんに関しての紹介を行っていた際の内容から引用したものとなる。また三つ目の部分は、指導と評価の計画の第一時の部分でなぜその部分を改善したのかということ、教科書の年間指導計画では「全文を通読する。」と「新出漢字や注意する語句を調べる」といったことが書かれていたが、この通りに進めると単に本を読み漢字を調べるだけの単純作業となってしまい、その活動に価値が見出すことができなないと考えたからだ。

Rの説明はまだ続くが、一つ一つの様式上のミスについて、教育法Ⅱでの学びを踏まえ、その機能を考えながら修正できている。学習指導案の改良前後を比較すると(資料3は単元計画の部分)。改良前は教科書会社webサイトからの転記のみで、学習活動と指導上の留意点との区別がついておらず、評価規準の配置も適当な羅列に過ぎないが、改良後は評価規準を毎時間2観点程度、単元内で2回ずつ評価できるよう計画的な再配置がなされている。

またRの最終レポートからは、教科書会社の掲げる標準的な「年間指導計画」を参照した上で、その単元展開で魅力に欠けるところ(全文通読、新出漢字調べ、難語句調べの定式化)を排する発想が育っていることも見て取れる。

Rの場合、学習指導案の様式上のミスがⅠ終了時点で多くあったが、過去の省察を以下のように追うと、様式の遵守が形成的評価の実行と即座のフィードバックを計画的に行うために不可欠だという点には、Ⅰの前半時点で理解が及んでいた(上)。そして、講義内で視聴した読書会による「走れメロス」授業(中)や田川氏の講話(下)を経て、学習指導案に書き表すための授業の手立てにつ

		えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりしている。(I第5回)	
5. 指導と評価の計画 (※「第〇時」欄は、本時の趣旨に◎)			
第 時	主な学習活動	評価規準(4の8節)	評価方法
第1時	全文を通読する。 文章の構成に着目し、内容を捉える。 ・文章全体を序論・本論・結論に分ける。(学習①-1) ・どこで序論・本論・結論で分けたのか、なぜそこなのかを班を作り話し合わせる。 ◎筆者の主張が書かれている段落(結論)を見つけ、その主張を支えるために序論と本論があることを押さえるといふ。 3 論理の展開を吟味する。 ・筆者が考えるイースター島と地球との共通点を読み取る。(学習②-1)	① ③	ワークシート 発表
第2時	・イースター島の事例を示した理由について、筆者の主張との関係に着目して考える。(学習②-2) ・「モアイの秘密」を解き、それを基に地球の未来を語る筆者の論理の展開について、「効果」や「説得力」という観点から話し合う。(学習②-3) →P130 意「論理の展開を吟味する」 →P262 資「説明的な文章を読むために」	①、②、④ ①	ノート、発表、ワークシート ノート
第3時	4 筆者の主張に対する考えを文章にまとめる。 ・筆者の主張に対する自分の考えを、自分の知識や体験と重ねて文章にまとめる。	③	発表

		えたことを知識や経験と結び付け、自分の考えを広げたり深めたりしている。(I第5回)	
5. 指導と評価の計画			
第 時	主な学習活動	評価規準(4の8節)	評価方法
第1時	・全文を通読させ、新出漢字や注意する語句について調べる。漢字などについては単体ではなく文章の内容と対応させて確認させる。	④	観察
第2時◎	・文章の構成に着目し、内容を捉える。	①、③	ノート、発表
第3時	・論理の展開を吟味する	②、①	発表、観察
第4時	・筆者の主張に対する自分の考えを、自分の知識や体験と重ねて文章にまとめる。	③、④	観察、ノート
6. 第(3/4)時の学習指導過程			
①本時の目標 筆者が示している問いとそれに対する答えを根拠をもって示そう。			
②準備物 生徒：教科書、ノート、筆箱 指導者：教科書			
③本時の計画			
時間	学習内容	学習活動 x	指導上の留意点 ○支援 ●評価※中と方法
導入	1. 本時の見通しをもつ(5分)	1a. 本時の行う内容をまず生徒に示す。 1b. 本時の学習目標をノートに記入する。	・まず全体を読み、話の流れを把握させる。 ・本時では文章の構成を明確にするため、序論・本論・結論に分けることを伝える。
展開	2. 全体を通読させ、その後、序論・本論・結論に分ける。(15分)	2a. 各個人でどこで分けられるのかを考えさせ、自分の意見を出す。 2b. 4人グループで意見を出し合い意見を共有させる	○筆者の主張が書かれている段落(結論)を見つけ、その主張を支えるために序論と本論があることを押さえさせる。 ・ひとりて最初考えさせることにより、自分の意見を書かせる。その後周りの人と共有することにより、考えを深めさせる。 ○手の止まっている生徒などには机間指導で積極的の声をかけていく。
	3. 序論で筆者が示している問いとそれに対する答えと根拠を挙げる。(20分)	2a. ひとりて筆者が示している問いと答え、根拠を考える。 2b. 先ほどの4人グループで意見を共有し、考えを深める。	●【知・技①】ノート(自分の考えと話し合った結果の考えが記録されているかの確認) ○各個人の考える時間を確保し、しっかり吟味させる。 ・意見を共有し、各個人ではなしえな

資料3 Rの学習指導案(部分): 改良前(左)と改良後(右) *朱筆は左は稿者, 右はR

いて、自身の間接経験を着実に増やしていたことが、省察から観察できる。

ちなみに、「田川先生がお話しされたジャニーズの話」というのは、巨大なドームでのライブ会場においてさえ、アイドル歌手はファン一人一人に視線を配る修練を積んでいるのだから、狭い教室で一人一人の生徒の表情をしっかりとまんべんなく見つめることは、まず指導者の基本である、という話を指す。そのことがRの印象に強く残っていたのである。

私自身学習指導案というとすごく難しいイメージを持っていましたが、型に当てはめてみると案外私たちにもできるのかなとは思いました。また、診断的、形成的、総括的評価が重要であるということは自分の成績の考え方とリンクしてとても共感できました。(I第5回)

先生の本日の講義において、読解指導と読書指導が分かれているのは私自身もとても疑問に思っていたことであり生徒が読書行為から遠ざかる大きな要因だと思います。なぜかという読解指導というものが授業でメインとなっており、それにより読書行為自体が授業を受けているのと同じような体験となってしまうからだと私は考えました。ですので、講義中のビデオに出ていた中学校の「読書会」といった授業は、生徒の読書による考えを自由にさせているものでありとても画期的なものだと感じました。(I第14回)

本日の講義では生徒への問いかけや反応といったことがたくさん課題として出ていてそこは僕自身も授業を考えるうえで少し苦戦していた部分であったので、田川先生がお話しされたジャニーズの話であたり教科書を開けているかどうかを確認するだけでも生徒からすれば一緒に授業をしてきているといった実感が出てきてとても良いなと感じました。(II第4回)

5. 学習指導案の内容を最も書き改めた例 -パネリストS-

パネリストSは学習指導案の最終提出時に、指摘を受けた様式上のミスを修正するだけに留まらず、魅力ある学習とするために、誰よりも多く内容面から学習指導案を加筆修正した。

Sの最終レポートを読むと、「あるべき授業」像への全体的理解を阻害する要因として想定された

もののうち「2）」の「幼少期からの各学生自身の学習経験」が、教育法Ⅰ・Ⅱの内容を受けてSの中で否定的に再構成され、それが相当強い認知的コンフリクトと化し、Sの学習指導案(資料4)加筆修正の原動力となっていたことが読み取れる。

私は、今まで受けてきた国語の授業のやり方にこれまで全く疑問をもたず、実は問題だらけの授業だったなんて思いもしなかったが、この講義を受けて行くにあたり「私が今まで受けてきた授業は何だったんだ……」と苛立ちを覚えた。まず、今まで受けてきた国語の授業において特に問題だと思う点は、2つある。1つ目は授業が「全て流れ作業」であったこと。2つ目は「生徒が何の目的をもって学ばばいいのかわからない状況」であったということだ。当時、中学生だった自分はワークシートの穴埋めをし、先生の誘導に載せられたまま全く思考力の働かない質問ばかり投げかけ、そりゃ眠くもなるだろうという授業だった。今となれば「一体自分は中高生の6年間で何の力が身についたのだろう」とぞっとする。(略)

この講義を受けていると、自分が国語を教えるところを想像することが増え、自分は分からないことばかりだと感じた。しかし、少しずつ「生徒が目的をもって授業に参加できる環境をつくりたい」と考えるようになった。国語は、思考力・想像力・語彙力・読解力・コミュニケーション能力など生きる上で大切な多くの力を鍛えることができる。この講義で学んだことを活かし、しっかり身につけるべき力を限られた授業のなかで身につけさせ、教師の怠慢で生徒が被害に遭ってしまう連鎖を食い止めたい。

Sの省察を追うと、Sが自身の経験をよく思い出しながら講義に参加していたことが窺える。その視点は冷静で、受けた指導の内容により、小学校の恩師に対しては比較的肯定的、中学校・高等学校の恩師に対しては時に鋭い批判を含んだ評価を与えていて、Sの思いは俄に構成されたものでなく、教育法Ⅰ・Ⅱを通して熟成されていったものであることが確認できる。

	。(思考力,判断力,表現力等) A(1)(イ) ④◎「話すこと・聞くこと」において、提案や主張など自分の考えを話したり、それらを書いて質問したり評価などを述べたりしている。(思・判・表A(2)ア)
--	---

5. 指導と評価の計画 (※「第〇時」欄は、本時の箇所を◎)

第〇時	主な学習活動	評価規準(4の番号)	評価方法
第一時	1 話題を決めて、情報を集める スピーチの目的と、スピーチをする相手や場を確認し、信頼性の高い情報を集める。	①②⑤	構成メモ
第二時◎	2 話の構成を考える。	③④	構成案(清書版)
第三時	3 スピーチの会を開く。	④⑤	発表、評価シート
第四時	4 学習を振り返る。	④⑤	振り返りシート

6. 第2/4時の学習指導過程

①本時の目標 (※特に設定する場合)

・「話すこと・聞くこと」において、自分の立場や考えを明確にし、相手を説得できるように論理の展開などを考えて、話の構成を工夫できる。

(単元目標③)

・「話すこと・聞くこと」において、提案や主張など自分の考えを話したり、それらを書いて質問しようとして評価などを述べようとしたりする。

(単元目標④)

②準備物

生徒：教科書・プリントファイル

指導者：付箋、クリップボード、構成案、ポイントや評価基準をまとめたレジュメ

③本時の計画

時間	学習内容	学習活動	指導上の留意点 ○支援 ●評価基準と方法
展開	2 スピーチの相手を意識し、構成を考える。(15分)	(1)P53「観点」や下段を参考にしてスピーチの構成を考え、構成メモにまとめる。(15分)	・全体像を大まかに把握させたい。 ○構成メモを配布し、作業に取り掛かりやすくさせる。 ・まず一人の時間を取り、個々の考える時間を確保する。 ○時間短縮と後にグループで構成案を考えやすいように付箋に箇条書きをさせる。 ○ポイントや評価基準をまとめたチェックシートを用意して参考にする。 ●〔思、判、表①〕構成メモ(自分自身で)

5. 指導と評価の計画 (※「第〇時」欄は、本時の箇所を◎)

第〇時	主な学習活動	評価規準(4の番号)	評価方法
第一時	1 話題を決めて、情報を集める スピーチの目的と、スピーチをする相手や場を確認し、信頼性の高い情報を集める。	①②	構成メモ
第二時◎	2 話の構成を考える。	②③	構成案(清書版)
第三時	3 スピーチの会を開く。	③④	発表、評価シート
第四時	4 学習を振り返る。	③④	振り返りシート

6. 第2/4時の学習指導過程

①本時の目標 (※特に設定する場合)

・目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を決め、多様な考えを想定しながら材料を整理し、伝え合う内容を検討することができる。

(単元目標②)

・自分の立場や考えを明確にし、相手を説得できるように論理の展開などを考えて、話の構成を工夫することができる。

(単元目標③)

②準備物

生徒：教科書・プリントファイル

指導者：付箋、クリップボード、構成案、ポイントや評価基準をまとめたレジュメ

③本時の計画

時間	学習内容	学習活動	指導上の留意点 ○支援 ●評価基準と方法
導入	1. 本時の見通しを持つ。(5分)	(1)a. 前時の「学習の振り返り」を発表する。 (1)b. 本時の学習目標をプリントに記入する。	○各自プリントを確認させておく。 ・どのように情報の信頼性を見極めるのかを復習させる。 ・本時ではスピーチの相手を意識し、構成を考えることを伝える。
展開	2 スピーチの相手を意識し、構成を考える。(15分)	(2)a. P53「観点」や下段を参考にしてスピーチの構成を考え、構成メモにまとめる。	・全体像を大まかに把握させたい。 ○構成メモを配布し、作業に取り掛かりやすくさせる。 ・まず一人の時間を取り、個々で考えさせる。 ○時間短縮と後にグループで構成案を考えやすいように付箋に箇条書きをさせる。 ○ポイントや評価基準をまとめたチェックシートを用意して参考にする。

資料4 Sの学習指導案(部分)：改良前(左)と改良後(右) *朱筆は左は稿者,右はS

私の小学校 5、6 年生の担任の先生は話す聞くの時間を重要視していたように思う。例えば毎週討論会を開く時間を作って、身近な話題でディベートをたくさんした。とても楽しくて、クラス全員が活発に国語の授業に積極的に参加していたが、吃音症の友達は少し苦勞していた記憶がある。それをどうにか工夫することが出来れば、とても濃い時間になるし、子供たちも大きな力を付けることが出来ると感じた。(Ⅰ第 9 回)

私は小学生の時に沢山日記を書かせる担任であったため、そこで文章力がついたと思う。しかし中学高校は書き方を全く習っていない。誰もがわかる常識的な方法しか言われなかったから新しい知識として増えたものは何一つない。教科書の「書くこと」の教材をそのまま使ってしまうと、自分がそうだったように書くことへのハードルも上がるし、何よりその場をやり過ごすことに必死になるため、その子たちがこれから先卒業してから生かせる力(生きる力)にはならないと思う。だから私が教師になったら、子供たちの身近な話題から書き始めてもいいんだと教え、子供たちの意欲を引き出しながら、動作として記憶に残せる授業をする必要性を感じた。(Ⅰ第 10 回)

高校生で「檸檬」の教材で学習をした時、檸檬のお話の中の好きな場面をイラスト化して、教科書の挿絵が無い分イメージを膨らませようという狙いで授業をしていた先生がいた。その先生は、もちろん絵の上手い下手で評価をすることはなく、場面の状況をよく理解し、自分なりに深く読んで色んな要素が多く含まれているイラストを高く評価していたので、その先生の評価方法は良いと思ったし、納得出来た記憶がある。私もそれを参考にして指導していきたい。(Ⅰ第 11 回)

今日の発表の中で、今まであまり考えたことのなかった伝記や新聞、広告などの教材やその使い方について自分ならどう使うか、それで何の力を鍛えるかを考えました。私は経験上、新聞は校外学習に行く度書かされてしかもそれは展示されておしまい、広告も見比べた記憶はありません。今回の発表を聞いて、学生時代の国語学習ではあまりにも損したなという感情です。確かに国語の授業時間は昔に比べて減っていますが、形だけの「読むこと」をするくらいだったら新聞を読んでおきたかった、日常生活で生きる力を鍛えて欲しかったと思います。私が教師になったら、心がけたいことにまたひとつ増えました。(Ⅱ第 10 回)

これまでの授業では、宿題で意味調べをさせられて次の授業で発表して終わるというような形だった。しかも、先生の使う辞書の意味が正しくて、ほかの辞書の意味は間違えのような雰囲気でも授業を進められていたので、今思えばかなり無茶苦茶で残酷な状況だったなと感じる。当時の先生は自分のやりたいようにしか授業をやってくれなくて、臨機応変ということが少なかったように思う。私の授業では、「生徒の語彙力を伸ばすこと」を念頭に置いて生徒ファーストの授業を意識したい。(Ⅱ第 14 回)

V 実践の成果と今後の課題

2022 年度後期の中等教科教育法(国語)Ⅰ・2023 年度前期の中等教科教育法(国語)Ⅱを通じ、所期の目的は概ね達せられた。というのは、受講生が様式上のミスなく学習指導案を作成できるようになったこと、また魅力ある学習指導案にするために、国語科の特に中学校から高等学校段階にかけて指導者が何の工夫をすればよいのかを、大村はま実践の先例に学び、学生が自身の問題として語れるようになったこと、の 2 点が成果として確認できたからである。

教育法Ⅰだけではうまく学習指導案が作成できなかった学生も、Ⅱを通してその様式上の修正に

留まらず、さらに魅力ある学習指導案をめざした。このことは、「2回転の螺旋形サイクル」を巡る学習者の姿を体現しているといえる。ただし、ここでエンゲストロームのいう「2回転」とは、「複雑なシステムの裏側にあるシンプルで基本的な原理（「胚細胞モデル」）を発見できれば、複雑なシステムをも理解できるようになるというエンゲストロームの着想」に基づく比喩的な表現である（Ⅲ章 2・3）。そして個々の学生も学習指導案の改良をめざし、教育法ⅠとⅡとで大きく2回転、さらにⅠ・Ⅱの中でも前半と後半とで2回転ずつある二重のサイクルを、実際には複雑に行きつ戻りつしながら螺旋的に巡る中で、学びを自己調整的に深めていたことが、Ⅳ章からは観察された。

また、成人教育学者エンゲストロームが職場研究の原理から発見した、職場改善と学校学習を架橋する「探究的学習の本格的なモデル」（図1）は、大学での教員養成と学校現場での授業研究とを、教師教育や教師の職能成長の見地から架橋するものとして、相当有益な学びをもたらすことも示唆される。それにあたっては、バックグラウンドとなる社会的構成主義学習観を指導者と学習者が共有することが欠かせない前提条件であり、それがないと、このモデル自体も、また「めざすべき国語科授業」像への全体的理解も、うまく構成されず歪むことになるであろう。

ただし、学生がこのような理解を各地の出身校等での教育実習を経てなお維持しつづけられるか、また現実的に教育実習先で指導を受ける先生方や他大学の同僚学生らと互いの考えをどのように擦り合わせ、共同歩調を乱さず現実の授業を刷新していけるのか、といった点については、現時点で定かではない。もし今後、「講義の中で得た知識は理想的だが実現には困難が多すぎる」と学生が感じれば、この全体的理解は実習生の中で行動主義的に再構成され、社会的構成主義にもとづく人間らしい学びを国語科で実現することは後景に遠ざかるばかりか、「あれは建前だ」と排斥しかねない。一方、大学で構成した全体的理解を絶対視してしまえば、教育実習の折に実習校との間で軋轢が生じる恐れもある。

稿者自身の課題としては、そうした摩擦を認知的コンフリクト、また社会認知的コンフリクトに変換し、学びの原動力とする、本稿では特にSのような粘り強い学び手をいかに育成するかを模索する必要がある。この課題に留意しつつ、ことばの自覚的な担い手を育成できる教員の養成に一層努めていきたい。

注

- 1 研究倫理上、各学生を指すアルファベットは舟橋(2023)における各学生の符号とは別のものを使用し、個人の特定を避ける。前稿では学生の学びの深まりの全体状況を記述したが、本稿では個人ごとに理解の深まりを追って記述することを目的としており、前稿との間で記号を一致させる必要がないので、これによる研究上の不都合は生じない。
- 2 本稿内で各学生の作成物を引用し公表することについては、当該各学生から個々に了承を得た。学生諸君の協力を感謝申し上げます。

参考文献

- Y. エンゲストローム (2010) 松下佳代・三輪建二監訳『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』鳳書房
- 全国大学国語教育学会 (2019)『新たな時代の学びを創る 中学校・高等学校国語科教育研究』東洋館出版社
- 高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春 (2015)『国語科重要用語事典』明治図書
- 舟橋秀晃 (2019)『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導—「わからないから読む」行為を支えるカリキュラム設計—』溪水社
- 舟橋秀晃 (2023)「学生が模擬授業の前にもつべき国語科授業への全体的理解のあり方—「中等教科教育法（国語）Ⅰ」の実践を踏まえて—」、大阪教育大学国語教育研究室『国語教育学研究誌』第33号デジタル・エディション <https://sites.google.com/view/kokugokyoikugakukenyushi/home?authuser=0>
- 松下佳代 (2010)「解説」、Y. エンゲストローム (2010) に所収, 187-202.