

いわゆる「国語科教育法」の模擬授業における省察の実態

The Actual Status of Reflection in Trial Lessons on So Called “Japanese Teaching Class”

勘米良 祐太*

1. はじめに

近年、教師をふくめた専門職教育における「省察」が重要視されている。ショーン（2007）によれば、教師のような専門職は、既知の理論や技術を適用するだけでは実践上の問題に対応できない。複雑な状況に身を置き、個々の事例に対応しなければならない実践では、「行為の中にある暗黙のノウハウに関する一種のふり返し」、つまり「行為の中の省察」を行う必要がある。言いかえれば、自らが行った実践を適切にふり返し、次の実践に向けて探究・研究を続けていくことが求められるのである。この議論を受け入れるならば、教員養成のプロセスにおいても、学生が省察を行えるようになるための適切なプログラムを開発する必要がある。

この「行為の中の省察」を教員養成で適切に行うためには、ある学生を教師役、その他の学生を児童（生徒）役として、授業を試行する模擬授業が有効である。学生に「行為の中の省察」を促すためには、模擬的ではあっても、授業の実践という「行為」が不可欠なためである。教職課程のカリキュラムにおいても、2010年以降は科目「教職実践演習」が必修化されるとともに、その内容として「模擬授業の実施を通じて、教員としての表現力や授業力、子どもの反応を活かした授業づくり、皆で協力して取り組む姿勢を育む指導法等を身に付けているか確認する。」²⁾といった事項が定められ、模擬授業の意義にあらためて注目が集まっている。教科教育法の講義においても、模擬授業の経験を豊かにもつことで省察の機会を充実させる必要がある。

しかしながら、国語科の模擬授業における省察の実態や、そこに残された課題についての研究は乏しい。国語科の模擬授業に関する先行研究には遠藤・渡辺（2005）、町田（2008）、都築（2011）などがある。しかしこれらは実践報告としての意味合いが強く、学生の省察に注目した議論を行っているわけではない。またこれらの実践は、いずれも付属学校の教員や補助員など、充実したマンパワーやコネクションの存在を前提としているという特徴もある。遠藤・渡辺（2005）は、3年次に開講される「国語科教育法」の聴講を2年次から認めるとともに、合宿も含めた手厚い事前指導を行うことで、3年次に全員が模擬授業を行うことを実現している。町田（2008）は、付属校を含めた現場の教員に講話を依頼したり、履修者による作文課題を付属校の生徒に実施したりすることで、模擬授業の前提となる素養を深めている。都築（2011）は、大学院生や現職派遣教員に補助員として参加を求めることで、「話すこと・聞くこと」「書くこと」といった領域についても充実した指導を行っている。これらはいずれも意欲的な実践

*浜松学院大学（国語教育学）

ではあるものの、すべての教員養成機関がこのようなマンパワー、コネクションを準備できるわけではないのも事実である。従来のように、科目担当教員の指導のもと、正規の時間内に行う模擬授業に着目し、学生がどのような省察を行っているのか、そこにどのような課題が見出されるのかを考察することも不可欠である。他教科の模擬授業に関する知見としては、主要なものだけでも理科における杉山・山崎（2012）、体育における藤田ら（2011）がある。国語科においても、模擬授業における学生の省察の実態を考察する必要がある。

以上から、本論文は（1）「いわゆる「国語科教育法」の模擬授業における学生の省察（とくに国語科で主眼となる、言語活動についての省察）の実態および課題はなにか」（2）「「国語科教育法」における模擬授業の改善策にはどのようなものがあるか」という2つの問いに答えることをめざし、分析・考察を行う。

本論文は以下のような構成で進める。2.では、筆者が行った「国語科教育法」の講義概要を説明する。3.では、分析の対象、観点・方法、結果について議論する。4.では、分析結果をもとに、模擬授業における学生の省察の実態および課題と、それらに対する改善策について考察する。5.では、本論文の総括を行う。なお、本論文の表題における「国語科教育法」とは、教育職員免許法において「各教科の指導法」と定められる科目のうち、国語科に関する科目を指す。本学においては「初等教科教育法(国語)」という名称で開講されているが、先行研究では、初等教育・中等教育の別を問わず「国語科教育法」と総称するのが一般的である。そのため、本論文も「国語科教育法」という名称で統一する。

2. 本論文における「国語科教育法」講義の概要

本章では、分析および考察の前提として、今回実施した講義および学生の模擬授業の概要を説明する。

本学の「国語科教育法」は、小学校の教職課程に位置づけられている科目である。2015年度の履修登録者数は35名であった。その内容は、大きく分けて以下の2部構成となっている。(1) 学習指導案の執筆法を含む国語科教育に関する講義、(2) 学生による模擬授業。まず(1) 国語科教育に関する講義においては、ともに小学校第2学年の教材である「お手紙」「おにごっこ」を題材に、文学的文章および説明的文章の教材研究や、学習指導案作成の手法について講義、演習を行った(計8回)。(2) 学生による模擬授業においては、授業者が一人で45分の授業を計画、実践するとともに、当該授業についてのディスカッションを受講者全員で行った(計7回)。なお、模擬授業については、実施時間を8～20分程度に細かく区切ることで、授業の構成要素を単純化し、分析の観点を明確にするマイクロティーチング³という手法もある。しかし、今回はこの手法をとらなかった。その根拠は、(1) 本学における他の多くの講義がマイクロティーチングを行っており、すでにその効果が見込まれるため、(2) 教育実習などにおける実践を見越すと、学生がひとりで45分の授業を計画、実践する経験も必要であると思われるため、(3) 集団で作業を行うことで、参加者一人あたりの努力量が低下してしまう「社会的手抜き⁴」

を防ぐため、という3点である。模擬授業を実施しなかった学生については、学期末レポートによって学習指導案作成の演習・指導を行った。

模擬授業実施者は立候補により決定し、実施単元も本人たちの意向をなるべく汲んで決定した。その際、特定学年、特定領域に実施単元が偏らないよう筆者の側で配慮した。模擬授業にあたっては学習指導案も作成し、全員に配布したうえで授業、ディスカッションを行った。模擬授業で扱われた単元の一覧は次のとおりである。

表1 実施した模擬授業の単元一覧

回数	単元名	学年	領域
第1回	大造じいさんとガン	5年	読むこと(物語)
第2回	時計の時間と心の時間	6年	読むこと(説明的文章)
第3回	森へ	6年	読むこと(紀行文)
第4回	「ありがとう」をつたえよう	3年	書くこと
第5回	私と小鳥とすずと	3年	読むこと(韻文)
第6回	学級討論会をしよう	6年	話すこと・聞くこと
第7回	ごんぎつね	4年	読むこと(物語)

※文章のジャンル分けは本稿筆者による。

なお、ディスカッションにあたっては観点を明確化するため、児童役の学生にコメントシートの記入を求めた。詳細は次章で述べる。

3. 模擬授業における学生の省察についての分析

本章では、前章で述べた模擬授業における学生の省察の実態を分析する。以下、分析の対象、観点と方法、結果を順に述べる。

3. 1. 分析の対象

分析の対象とするのは、児童役の学生に記入を求めたコメントシートである。コメントシートの記入は7回すべての模擬授業において求めた。項目は3つあり、それぞれ「1.本時の授業内容(導入、めあて、発問、指示、説明、必要な児童への支援、まとめ、時間配分など)についてよかった点、改善点を書いてください。」「2.今回の学習指導案(教材研究、単元目標と本時の計画の関係、評価基準など)についてよかった点、改善点を書いてください。」「3.授業技術(発声、立ち位置、視線、板書、板書の仕方など)についてよかった点、改善点を書いてください。」となっている。それぞれの項目には「記入者自身のコメント」を書くa欄、「授業後のディスカッションにおいて、新たな気づきを得た他の学生からのコメント」を記入するb欄を設定した(様式は本論文末尾を参照)。

このうち、今回対象としたのは(1)第1回、第4回、第7回の授業におけるコメントシートのうち、(2)すべての回について記入があった児童役15名の、(3)a欄における記述である。まず(1)第1回、第4回、第7回のコメントシートを対象とした根拠から述べる。今回の分析を行うにあたり、模擬授業を実施してまもない第1回と、実施を終えた第7回では、学生の省察の内容に違いが生まれるという仮説を立てた。そのため、まず第1回と第7回のコメ

ントシートの比較を行うことにした。しかし、第1回と第7回の比較のみを行っても、その差異が本当に省察を繰り返した影響による差異なのかは判断できない。たとえば、第7回において教具に関するコメントの記述量が増えたとしても、それはその回の授業者がたまたま特徴的な教具を示したためであり、省察を繰り返したためによる変化ではない可能性がある。このように、分析においては、各回の単元の特性や授業内容の特性の影響をなるべく少なくする必要がある。そこで、第1回、第7回の間である第4回におけるコメントシートも分析の対象とした。分析の回数を増やすことにより、各回の単元や授業内容の特性の影響を軽減することができる。さらに、読むこと（第1回、第7回）だけでなく書くこと（第4回）の授業における省察も分析することができる。なお（2）すべての回について記入があった児童役の学生について、（3）a欄のみを分析するのは、対象とする学生を一定にしたうえで、記入した学生本人の省察の実態を明らかにするためである。なお今回は、模擬授業を実施する側である教師役の学生の省察は対象に含めなかった。各教員養成機関における模擬授業の構成員は、児童役の学生が大半を占めると予想される。そのため、児童役の省察の実態を明らかにすることが、「国語科教育法」の授業改善により有効であると考えられる。これらの経緯から、本論文の分析の対象には、教師役の学生や一部欠席のあった学生を含めないこととなってしまった。これは本論文における制約の一つである。

3. 2. 分析の観点、方法

学生のコメンツを分析する観点としては、次の2つのものを用いる。まず1点目は「国語科授業への省察に関する分析枠組み」である（次ページ表2参照）。これは1. で取りあげた杉山・山崎（2012）における分析枠組みを踏襲して作成したものである（ただし定義の一部については、国語科に適したものに改めた）。また今回の分析では、先行研究にはなかった「f 指導案」という項目を新たに設定した。これは、先行研究と本論文におけるコメント集計方法の差異によるものである。杉山・山崎（2012）は、学生のコメンツを集めるにあたって、「良かったと思う点」「工夫や改善が必要だと思う点／代替案など」という2項目のみを設定し、比較的自由に書かせる方法をとっている⁵。一方、本論文では前述のとおり「学習指導案」を個別の項目として設定した。これにより、本論文における分析では学習指導案への記述が相対的に多く現れることが予想される。コメントの集計方法の違いによる結果の差異については後述する。

観点の2点目は、「言語活動への省察に関する分析枠組み」である（次ページ表3参照）。これは、とくに児童役の言語活動を喚起するための手立てに着目しているものを「言語活動あり」、着目していないものを「言語活動なし」と分類するものである。観点1と観点2を用いてクロス集計することにより、学生の模擬授業に関する省察と、言語活動に関する省察を合わせて分析・考察することが可能になる。なお、本論文における「言語活動」とは、「（グループワークや教師の発問について自分の意見を）話す」「書く」「（線を引いたり、音読したり、抜き出したりして）読む」といった、明示的な言語表現のことを指す。分類にあたっては、これらの活動

表2 国語科授業への省察に関する分析枠組み(杉山・山崎(2012)を参考に、本論文筆者が作成)

カテゴリ	定義	記述例
a 教材	教材文や使用教材の内容に関わるコメント。	(1) 情景を表す一文について、場面転換的な役割を果たしていること、この前後では大造じいさんの残雪に対する見方ががらりと変わっている点にも触れたい。(第1回、学生②) (2) 「ありがとうございました」「ありがとうございます」の違いについて知りたかったです。(第4回、学生⑫)
b 教授	授業者の個別の指導言(発問、指示、説明)をミクロに分析するコメント。	(3) 授業後半の発問が児童になにを言わせたいかが、わかりにくかったので、もっとわかりやすい言いまわしの方が良かった。(第4回、学生⑦) (4) 説明として、“血管のふくれたがんじょうな手”という部分を、ガッチリした手とたとえをつかっている所で、分かりやすくしているので、いいと思いました。(第1回、学生⑭)
c 授業構成	授業者の指導言を授業構成、時間配分などの観点からマクロに分析するコメント。	(5) 前時を振りかえる中で大造じいさんがどんな人だったか想起し、本時で扱う部分を読み、と導入がわかりやすかったと思う。(第1回、学生⑮) (6) もっと丁寧に児童に場面をイメージさせる時間があってもよかったです。(第7回、学生⑩)
d 教具	授業者によるワークシート、板書、ノート、掲示物などに関わるコメント。	(7) ノート、めあてとまとめのみに使われてしまったのがもったいない。(第4回、学生②) (8) 板書は大きく、見やすかったが、模造紙に書き込む時は、チョークではなく、マジック等を利用した方がいいと思う(チョークでは見えづらい)(第4回、学生②)
e 教師の振る舞い	授業者による話し方、姿勢など、授業内容そのものとは関わらない教師のあり方に関わるコメント。	(9) 声を大きくして聞いてやすかったし、黒板ばかり見ているわけでなく、児童の様子を度々見ているよかったです。(第1回、学生⑧) (10) 机間巡視している時にしゃがんで支援しているいいと思った。(第7回、学生③)
f 指導案	授業者が執筆した学習指導案の内容、工夫などに関わるコメント。	(11) 本時のところで、児童への支援が書いてあっていいです。(第1回、学生⑬) (12) 評価基準が、表になっていることで分かりやすかったです。(第7回、学生⑭)
g その他	上記いずれのカテゴリにも当てはまらないコメント。	(13) 他教科と関連づけた内容だった。(第4回、学生⑯)

※コメント例末尾の「第1回」「第4回」などは提出された授業回を、「学生①」「学生②」などは便宜上付した学生番号を示す。

表3 言語活動への省察に関する分析枠組み(「b 教授」における例のみ、下線引用者、以下同様)

「b 教授」かつ「言語活動あり」	「b 教授」かつ「言語活動なし」
(14) 発問は良かったけど <u>思っていたのと違う答えが出る</u> と流していた感じがあったから、 <u>そこもしっかり児童の気持ちをくみ取るのが大切だ</u> と思った。(第4回、学生④)	(3、前掲) 授業後半の発問が児童になにを言わせたいかが、わかりにくかったので、 <u>もっとわかりやすい言いまわしの方が良かった</u> 。(第4回、学生⑦)
(15) 大造じいさんの気持ちが表れている所に <u>線を引く</u> 時に、もう少しヒントを与えた方がいいと思った。指導案には会話や行動、情景に着目させると書いてあったけれど、 <u>実際小学生を相手にしたら、いまましいや喜んだという心語しか出てこないような気がした</u> 。(第1回、学生⑩)	(4、前掲) 説明として、“血管のふくれたがんじょうな手”という部分を、ガッチリした手とたとえをつかっている所で、 <u>分かりやすくしているので、いいと思いました</u> 。(第1回、学生⑭)

を喚起するための手立てが有効であるかについて述べたコメントを「言語活動あり」に分類する。このため、本論文においては「黙読する」「クラスメイトの意見を聞く」「内言によって思

考する」といった、非明示的な言語活動は分析の対象外となっている。この点も本論文における制約の一つである。

分析の方法としては、一文を一単位として、各コメントを観点に1つずつ分類する方法をとった。なお、分析にあたっては明らかな記述ミス（誤字脱字、主述のねじれなど）や記述の重複（同じ内容に2回ふれているなど）について修正を施した。前述の対象についてこの措置を施した結果、分析対象となるコメント数は第1回が111、第4回が106、第7回が95（総数312）となった。

3. 3. 分析の結果

以上の対象、観点、方法により学生のコメントを分析した結果を、以下の表4および図1に示す。ここから分析できる内容は以下の4点である。

- (1) いずれの授業でも多く出現したのは「b 教授」に関するコメントであり、最大で39.6%（第1回）、最小でも27.4%（第4回）現れる。
- (2) 回によって数値が変動した項目としては「f 指導案」がある。この項目に該当するコメントは、第1回では8.1%しか見られなかったのに対し、第4回は17.9%、第7回は20.0%見られる。
- (3) 第4回については、他の回と異なるカテゴリ分布の傾向を示す。第4回で相対的に多かった項目には「a 教材」(6.6%)、「d 教具」(29.2%)がある。一方、相対的に少なかった項目には「c 授業構成」(3.8%)がある。

表4 学生の省察に関する分析結果（※数値はコメント数）

<第1回>

	a 教材	b 教授	c 授業構成	d 教具	e 振る舞い	f 指導案	g その他	計
言語活動なし	3 (2.7%)	19 (17.1%)	18 (16.2%)	12 (10.8%)	19 (17.1%)	8 (7.2%)	1 (0.9%)	80 (72.1%)
言語活動あり	0 (0.0%)	25 (22.5%)	2 (1.8%)	1 (0.9%)	2 (1.8%)	1 (0.9%)	0 (0.0%)	31 (27.9%)
計	3 (2.7%)	44 (39.6%)	20 (18.0%)	13 (11.7%)	21 (18.9%)	9 (8.1%)	1 (0.9%)	111 (100.0%)

<第4回>

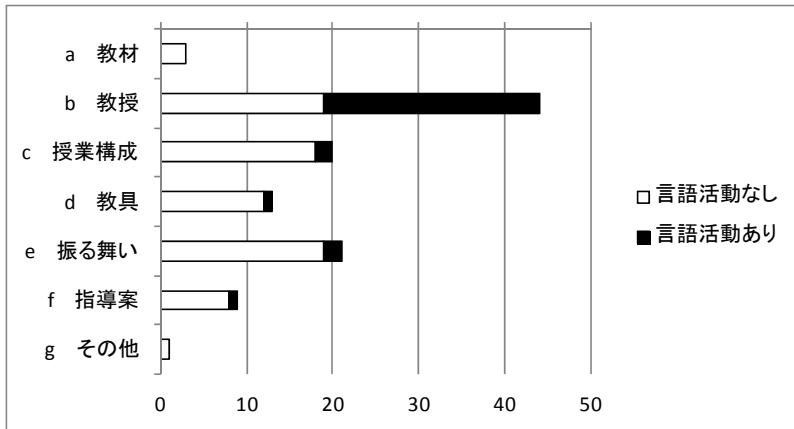
	a 教材	b 教授	c 授業構成	d 教具	e 振る舞い	f 指導案	g その他	計
言語活動なし	5 (4.7%)	16 (15.1%)	2 (1.9%)	27 (25.5%)	9 (8.5%)	13 (12.3%)	3 (2.8%)	75 (70.8%)
言語活動あり	2 (1.9%)	13 (12.3%)	2 (1.9%)	4 (3.8%)	4 (3.8%)	6 (5.7%)	0 (0.0%)	31 (29.2%)
計	7 (6.6%)	29 (27.4%)	4 (3.8%)	31 (29.2%)	13 (12.3%)	19 (17.9%)	3 (2.8%)	106 (100.0%)

<第7回>

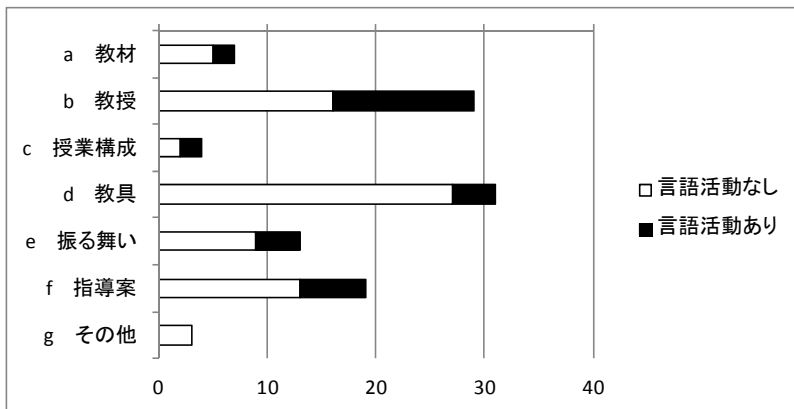
	a 教材	b 教授	c 授業構成	d 教具	e 振る舞い	f 指導案	g その他	計
言語活動なし	2 (2.1%)	15 (15.8%)	11 (11.6%)	10 (10.5%)	13 (13.7%)	17 (17.9%)	0 (0.0%)	68 (71.6%)
言語活動あり	0 (0.0%)	18 (18.9%)	2 (2.1%)	4 (4.2%)	1 (1.1%)	2 (2.1%)	0 (0.0%)	27 (28.4%)
計	2 (2.1%)	33 (34.7%)	13 (13.7%)	14 (14.7%)	14 (14.7%)	19 (20.0%)	0 (0.0%)	95 (100.0%)

図1 学生の省察に関する分析結果 (※数値はコメント数)

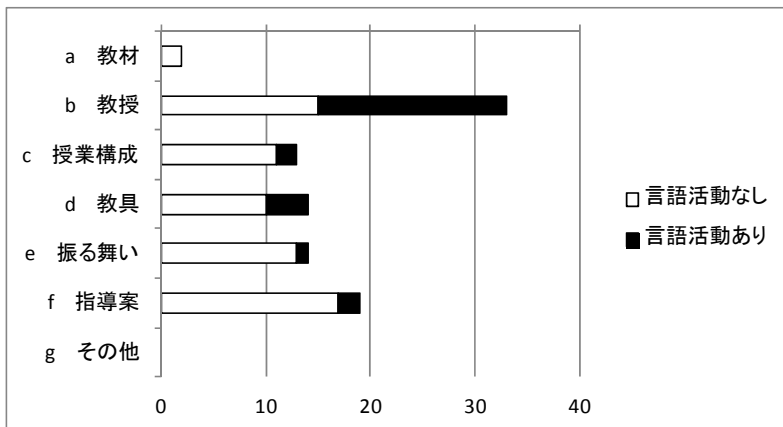
<第1回> (コメント総数 111)



<第4回> (コメント総数 106)



<第7回> (コメント総数 95)



- (4)「言語活動あり」のコメントの分布をみると、「b 教授」におけるものが最多となっている。また各カテゴリ内に占める「言語活動なし」と「言語活動あり」の割合を比較しても、「b 教授」における「言語活動あり」の割合がすべて半数近くに達しており、突出している。

4. 模擬授業における学生の省察についての考察

本章では、前章のような分析結果が出た原因を考察する。また、必要に応じて追加の分析、考察を行う。これらの検討を通して、模擬授業における学生の省察の実態、およびそこに残された課題について述べる。以下、4.1.では分析結果(3)、4.2.では分析結果(1)(2)、4.3.では分析結果(4)について考察を行う。

4. 1. 特定カテゴリへの偏りの原因(1) —当該授業の特性との関係から—

分析結果(3)において、第4回の授業は他の授業と異なるカテゴリ分布を示していた。この原因は、第4回の単元および授業内容の特性によるものと考えられる。第4回の授業は、手紙の書き方を指導するにあたって、表現上問題のある(敬語や形式の誤りを含む)手紙文を模造紙に書き、それを掲示することで行われた。本講義において、このような教材を前面に掲示したのはこの授業のみであった。そのため、結果的に掲示物(d 教具)やその内容(a 教材)に関するコメントが集まったのだと考えられる(コメントの具体例としては、表2におけるコメント(2)(8)を参照)。「c 授業構成」に関するコメントが減少した理由については、今回の分析結果からは十分に明らかにできない。しかし目の前の掲示物に注目が集まり、授業構成全体をマクロに見る分析が減少した可能性を指摘できる。

このように見てくると、第4回におけるカテゴリ分布の違いは、当該単元・授業内容の特性による影響である可能性が高い。逆をいえば、その他の第1回、第4回、第7回に共通する結果については、今回対象とした学生に一般的な省察の実態を示している可能性が高い。

4. 2. 特定カテゴリへの偏りの原因(2) —コメントシートによる焦点化—

分析結果(1)において、すべての回で「b 教授」に関するコメントが多く出現していた。これは杉山・山崎(2012)と同様の結果であり、先行研究の結果を追認するものである⁶。一方で、先行研究においては「教材」や「授業構成」の出現数が相対的に少なかったと述べられている⁷。しかし本論文では、「a 教材」の出現数は同じく少ないものの、「c 授業構成」の出現数は「d 教具」や「e 教師の振る舞い」と大きく変わらない(授業の特性の影響があると思われる第4回を除く)。「c 授業構成」の出現数が増えた原因を考察する必要がある。

この原因は、先行研究と本論文におけるコメント集計方法の差異にあると考えられる。前述のとおり、杉山・山崎(2012)ではコメントシートの項目を「良かったと思う点」「工夫や改善が必要だと思う点/代替案など」の2項目に分けていた。一方で、本論文においては、項目を「1.本時の授業内容」「2.学習指導案」「3.授業技術」に分けたうえで、「1.本時の授業内容」

において、「導入、めあて、発問、指示、説明、必要な児童への支援、まとめ、時間配分など」というかたちで「c 授業構成」についての記述を明確に求めた。実際のコメントを見ても、「c 授業構成」には、「めあて」と「まとめ」の関係や「時間配分」についてふれたコメントが多く見られる。以下に特徴的なものを引用する。

(16) めあてとまとめ、つながっているか？ (第1回、学生⑫)

(17) グループで話し合った意見についてもう少し児童が考える時間があってもいいのかなと思った。(後略) (第7回、学生①)

このように、コメントシートで記入する観点を示し、省察の方向づけを行う措置を、以下「焦点化」と呼ぶ。「c 授業構成」に関する記述が相対的に多く現れた原因として、ワークシートの焦点化により、「c 授業構成」に関する学生の省察が促された可能性を指摘できる。

コメントシートの焦点化の影響と考えられる結果は、他にも見られる。分析結果(2)において、「f 指導案」のコメントが、第1回より第4回、第7回に多く出現していた。同時にこれらの内容は、ワークシートの項目「2.学習指導案」において焦点化されていた内容だった。ここから、当初は学習指導案の省察について不慣れだった学生が、焦点化されたコメントシートへの記入を重ねるうち、省察を深めた可能性を指摘できる。実際のコメントを見ても、第1回には(18)「指導計画が具体的に良かった」(学生⑤)といった断片的な記述が主だったが、第4回以降には(19)「手紙を書けるようにする」という最終的な目標、流れが考えられた指導計画になってよかった。(第4回、学生⑨)(20)「評価規準と評価基準がつながっているのはいいと思った。」(第7回、学生⑧)といったコメントが現れる。これらは、指導目標と指導計画の関係に着目していたり(コメント(19))、評価規準・評価基準の関係に考察が及んだり(コメント(20))している点で、(18)のようなコメントより充実した省察であるといえる。学習指導案に関する記載は先行研究では例外処理されていたところからしても⁸、今回の分析における「f 指導案」の記述の充実は特徴的である。

杉山・山崎(2012)は、今後の教員養成における模擬授業の課題として「模擬授業が教育実習の準備として行われるのであれば、「授業構成」についての視点も養う必要がある⁹」と述べている。しかし今回の結果を見れば、コメントシートにおいて当該箇所の焦点化を行うことで、学生の省察を促せる可能性が示唆される¹⁰。本論文はかぎられた母数による考察であるため断言はできないが、今後さらなる分析・考察が望まれる。

4.3. 「b 教授」における言語活動への省察 ―省察の「深さ」からの分析―

分析結果(4)において、「言語活動あり」のコメントが「b 教授」のカテゴリにおいて最も多く現れるとともに、カテゴリ内における割合でも突出して多かった。これは、教師役が児童役の言語活動を喚起するための機会が、主に「b 教授」によることが影響していると考えられる。実際の国語科の授業においても、児童の言語活動を喚起する機会として、教師の指導言が大きな役割を果たすと思われる。この指摘自体はとくに驚くべきことではない。そのため、

この点について問題となるのは、量の多寡のみならず、どのような省察が行われているかという質の問題だと思われる。そこで以下では、「b 教授」における「言語活動あり」のコメントにかぎって、省察の「深さ」に関する分析、考察を行いたい。

省察の「深さ」をはかるための枠組みとして、山口ら（2009）および杉山・山崎（2012）が用いた「小学校の授業全般」「理科授業全般」「単元固有」という3つのレベルを用いる（表5を参照）。ただし「理科授業全般」については名称を「国語授業全般」とし、各レベルの定義も国語科に適したものに改めた。この枠組みにより、学生の省察の実態を、単元固有の事項への着眼という質的な観点から分析することができる。また杉山・山崎（2012）と同様、それらのコメントが授業の「良かった点」「改善点」どちらについて述べたものかでクロス分類を行う。これにより、学生の言語活動に関する省察の実態について、先行研究との比較を行いながら考察できる。なお、学生のコメントが「良かった点」「改善点」どちらについてのものかの判断は、表6に示すような基準で行う。杉山・山崎（2012）では、この判断をコメントシートの記入箇所によって行っていたが、本論文のコメントシートでは同様の判断ができないためである（3.2.を参照）。

以上の枠組みによってコメントを分類した結果を、表7に示す。表7を見ると、今回対象としたコメントは、「小学校の授業全般」の「良かった点」に集中している。またこの分析においては、先の分析結果（2）のように、ある回で大きく数値を伸ばす項目も見られなかった。

表5 省察の「深さ」の分析枠組み(山口ら2009、杉山・山崎2012より、一部名称、定義は改めた)

レベル	定義	記述例
小学校の授業全般	小学校の各種の教科に関する教授技術などに言及しているものの、国語という教科ならではの記述になっていない回答	(21) 児童の意見に対して、「なぜそう思ったのか」まで発問してるところもよかったと思う。(第4回、学生⑨)
国語授業全般	小学校国語の授業に特徴的な教授技術などに言及しているものの、当該単元ならではの記述になっておらず、他の単元にも共通する事項を記述した回答	(22) 線を引くのと音読するので一緒にすると、内容が入りにくい。(第1回、学生⑨)
単元固有	当該単元に固有の技術について記述した回答	(15、前掲)大造じいさんの気持ちが表れている所に線を引く時に、もう少しヒントを与えた方がいいと思った。指導案には会話や行動、情景に着目させると書いてあったけれど、実際小学生を相手にしたら、いまいましいや喜んだという心情語しか出てこないような気がした。(第1回、学生⑩)

表6 「良かった点」「改善点」に関する分析枠組み(杉山・山崎2012をもとに本稿筆者が作成)

分類	定義	記述例
良かった点	当該授業の優れた点、参考になった点などについて指摘した回答。「～がよかった」という語法が代表的。	上記コメント(21)など
改善点	当該授業の課題、修正すべき点などについて指摘した内容。「～方がよい」「～てもよい」という語法が代表的。	上記コメント(22)(15)など

表7 「b 教授」の言語活動における省察の「深さ」についての分析結果

＜第1回＞(コメント総数25)			＜第4回＞(コメント総数13)			＜第7回＞(コメント総数18)		
	良かった点	改善点		良かった点	改善点		良かった点	改善点
全般	12 (48.0%)	4 (16.0%)	全般	7 (53.8%)	3 (23.1%)	全般	10 (55.6%)	2 (11.1%)
国語	5 (20.0%)	2 (8.0%)	国語	0 (0.0%)	0 (0.0%)	国語	0 (0.0%)	4 (22.2%)
単元	1 (4.0%)	1 (4.0%)	単元	2 (15.4%)	1 (7.7%)	単元	1 (5.6%)	1 (5.6%)

先行研究においては、「良かった点」より「改善点」についての省察が多くなっており、質的にも「改善点」に関する指摘において「単元固有」のレベルに達しているものが多くなっていった¹¹。しかし本論文においては、コメントの多くが「良かった点」および「小学校の授業全般」レベルにとどまっていた。このコメントの「深さ」の違いが生まれた原因を考察する必要がある。

この違いの原因として、本論文では、言語活動の多くが児童役の学生自身の音声言語によって行われた点を指摘したい。むしろ本論文で定義した「言語活動」には、「書く」など文字言語によるものも含まれる(3.2.を参照)。しかし今回の学生のコメントにおいては、音声言語による言語活動に着目したものが大半を占める¹²。また実際の国語科の授業においても、実施にあたっての時間的コストなどの制約から、話し合い活動など音声言語によって言語活動を行うことが多いと推測される。

音声言語は、文字言語に比べ記録が困難であるという特徴がある。さらに、その言語活動が児童役自身によって行われることも省察を妨げる原因となる。児童役が、言語活動(話し合い活動)の有効性を、教師役の学生の指導言と関連づけつつ自ら評価するのは、相当に高度なメタ認知を伴う活動だからである。一方で、先行研究における省察では、「手首の脈拍と心臓を同時に聞く実験によって、腕をにぎった時の比較がすごくしやすかったです。¹³」のように、具体物を用いた実験も省察の対象となっている。このように、国語科と理科の模擬授業における省察の比較にあたっては、省察の対象の差異を考慮に入れる必要がある。つまり、国語科の言語活動に関する省察が深まらなかった原因として、言語活動が児童役の学生自身の音声言語で行われるために、記録やメタ認知の面で困難を生じ、個々の省察が促されなかった可能性を指摘できる。

この問題点を乗り越え、言語活動における学生の省察を促すためには、分析の対象となる言語活動を客観的に記録することが有効だと考えられる。話し合い活動に文字言語を取り入れ「全体性」を確保する取り組みとして、長田(2016)の提唱する「視覚情報化ツール」がある。長田がめざすのは教育現場における教材の開発であるが、教員養成においても、これらのツールの導入が有効だと考えられる。また一般的な手法ではあるが、録音・録画機器を用いて言語活

動を記録することも有効であると思われる。今後はこれらの言語活動を記録する手段を用いることで、学生の省察がどのように変化するかを分析・考察する必要がある。

5. おわりに

本論文では、(1)「いわゆる「国語科教育法」の模擬授業における学生の省察（とくに国語科で主眼となる、言語活動についての省察）の実態および課題はなにか」(2)「「国語科教育法」における模擬授業の改善策にはどのようなものがあるか」という2つの問いに答えることをめざし、分析・考察を行ってきた。その結果、次のようなことが指摘できた。

(1) 模擬授業における学生の省察の実態および課題

今回の分析結果からは、教師の「教授」行為についての省察が多く見られた。また、後半の回では「指導案」への省察も多く見られた。この結果と先行研究における結果との比較から、コメントシートにおいて省察の方向づけを行う「焦点化」が、学生の省察を促すために有効であると示唆された。さらに学生の「言語活動」に関する省察に着目すると、その多くは活動の「良かった点」における「小学校の授業全般」レベルにとどまる傾向がみられた。これは、言語活動の大半を占める話し合い活動が、記録およびメタ認知が困難な学生自身の音声言語で行われるためだと推測される。

(2) 国語科の模擬授業に対する改善策

今後は「教材」など省察を求めたい項目についてコメントシートの焦点化を行い、効果を確認する必要がある。また「視覚情報化ツール」や録音・録画機器といったツールを用いることによる省察の「深さ」の変化を検証する必要がある。

本論文は、教員養成における指導内容を改善することを目的としている。そのため、実際の授業・教材を開発し、実践・立証することが不可欠となる。本論文はその出発点にすぎない。あらためて実践に取り組んでいくとともに、その検証については稿を改めて論じることとする。

参考文献

- 遠藤庄治、渡辺春美（2005）「沖縄国際大学国語科教職課程の歩みと指導構想」『沖縄国際大学日本語日本文学研究』9（1）、沖縄国際大学、pp.1-27
- 長田友紀（2016）『国語教育における話し合い指導の研究—視覚情報化ツールによるコミュニケーション能力の拡張—』風間書房
- 金子智栄子（2007）「マイクロティーチングに関するわが国の研究動向について—保育者養成課程へのマイクロティーチングの導入と課題—」『文京学院大学人間学部研究紀要』9（1）、文教大学人間学部、pp.131-150
- 釘原直樹（2013）『人はなぜ集団になると怠けるのか—「社会的な手抜き」の心理学』中公新書
- 杉山政俊、山崎敬人（2012）「教師志望学生の理科授業についての批評視点に関する研究—模擬授業についての批評を事例として—」『理科教育学研究』53（1）、日本理科教育学会、pp.81-92
- 中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」<http://www.>

mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2016.02.26 最終アクセス)

都築則幸 (2011) 「国語科教育法」の授業改善に関する一考察—私立大学を中心に—『早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊』19 (1)、早稲田大学大学院教育学研究科、pp.251-262

ドナルド・A・ショーン (著) 柳澤昌一、三輪健二 (訳) (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房

藤田育郎、岡出美則、長谷川悦示、三木ひろみ (2011) 「教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討—授業の「省察」に着目して—」『体育科教育学研究』27(1)、日本体育科教育学会、pp.19-30

町田守弘 (2008) 「国語科教育法」をどのように扱うか—「メタ授業」としての要素を生かすために—『早稲田大学教育学部 学術研究 (国語・国文学編)』56、早稲田大学教育学部、pp.1-14

山口悦司、稲垣成哲、野上智行 (2009) 「理科を教えることに関する教師の学習能力：小学校教師を目指す大学生による教授資料からの学習を事例として」『理科教育学研究』50 (1)、日本理科教育学会、pp.75-84

¹ ショーン (2007)、p.57。

² 中央教育審議会 (2006)。

³ マイクロティーチングは元々、1960年代のスタンフォード大学で開発されたプログラムである。この理論的経緯は、保育者養成におけるマイクロティーチングの研究動向を精査した金子 (2007) に詳しい。

⁴ 釘原 (2013)、p.ii。

⁵ 杉山・山崎 (2012)、p.82。

⁶ 同上、p.90。

⁷ 同上。

⁸ 同上、p.84。

⁹ 同上、p.90。

¹⁰ 今回の分析結果からは、この仮説に対する反証も見出せる。今回の分析結果では、「a 教材」に関する記述がどの回でも少なかったが、この項目も、コメントシート²の2で「今回の学習指導案 (教材研究、単元目標と本時の計画の関係、評価基準など) について…」と焦点化されていた項目だった。この点について、本論文では複数のトピックを同時に焦点化したことによる混乱が生じたのだと推測する。本項目は「学習指導案」という手元の記載物の分析を求める項目であったが、その中に、目の前の教材や指導言も対象に含めた「教材研究」というトピックを含めてしまった結果、分析の混乱が起り、「学習指導案」に関するトピックのみが重点的に分析されたという想定である。今後は、たとえば「教材研究」について個別に焦点化することで、その効果を測定する調査が考えられる。

¹¹ 杉山・山崎 (2012) p.87、p.89。なお同論文におけるコメントの総数は、「良かった点」451、「改善点」480となっている。

¹² 第1回の「b 教授」かつ「言語活動あり」のコメントを例に挙げれば、25のコメントのうち19のコメント (76.0%) が「意見」「説明」「発言」「発表」などの語を含んでおり、音声言語に着目していると考えられるコメントである。

¹³ 杉山・山崎 (2012)、p.85。

<資料> 分析の対象としたコメントシート

初等教科教育法（国語） () 月 () 日 ()
模擬授業コメントシート 授業者 ()
教材名 ()

学籍番号 () ※実際の発言や記入内容を引用しながら具体的に
氏名 () ※名前を伏せたうえでこのまま授業者本人に返します

①本時の授業内容（導入、めあて、発問、指示、説明、必要な児童への支援、まとめ、時間配分など）についてよかった点、改善点を書いてください。

a
b

②今回の学習指導案（教材研究、単元目標と本時の計画の関係、評価基準など）についてよかった点、改善点を書いてください。

a
b

③授業技術（発声、立ち位置、視線、板書、板書の仕方など）についてよかった点、改善点を書いてください。

a
b