

# 大学での「国語科教育法」の学びは学内だけにとどまっていないか ——大学でのアクティブラーニングは本当に教職に役立っているのか——

達富 洋二・西原 宏一・白井 雄大・上村 陽南・城戸 美空・木下 楓那

本稿は5編で構成されている。第Ⅰ編（第1章）問題の所在，第Ⅱ編（第2章）アクティブラーニングで学ぶ「中等国語科教育法Ⅰ」，第Ⅲ編（第3章・第4章・第5章）大学での学びを実感する教育実習，第Ⅳ編（第6章）大学での学びの社会還元，第Ⅴ編（第7章）結論，である。大学教員，その授業に学ぶ学生，その学生の教育実習指導教員，教育委員会指導主事が分担して執筆した。

## Ⅰ 問題の所在

### 1. 問題の所在——学部での「中等国語科教育法Ⅰ」の学びは役立つものになっているか

#### 1.1 問題の所在

もとより授業づくりには熱心なほうである。

前任の大学では，初年次教育や教授法開発，FDなどをキーワードに授業改善を行ってきた。教育効果を測定するためには，何よりも学習者が学習による自己の変容を自覚することが必要であると考え，「学習者による「学習の記録」作成のための教員の「デジタルえんま帖」」（平成19年度 全国大学IT活用教育方法研究発表会，社団法人 私立大学情報教育協会，アルカディア市ヶ谷，達富2007）を開発したのは，今から思えば個別最適化のためのICTを活用したポートフォリオ評価研究のはしりであった。

また，協働的な学習の効果を自覚するには，チームによる学習の軌跡を言語化することが有効であろうと考え，「実践的教職学士力の育成をめざした縦型学習グループ群による初年次教育」（平成21年度 全国大学IT活用教育方法研究発表会，社団法人 私立大学情報教育協会，アルカディア市ヶ谷，達富2009）の研究を継続（5年間）し，協働的チーム学習を経験した大学生は実践的教職学士力を高め，新任教員としての教職1年目を全うできることを確認したことは，結果としてアクティブラーニング研究の大きな成果であった。

しかし，私はFD研究が専門ではない。

私が大学の教室に立った 2001 年，ピーター・サックス（2000）の『恐るべきお子さま大学生たち崩壊するアメリカの大学』が大学教員たちを驚かせた。『学力低下論争』（市川伸一 2002），『学生の学びを支援する大学教育』（溝上慎一 2004），『大学授業改善の手引き—双方向型授業への誘い—』（木野茂 2005）などに述べられているように，大学教員は，自身の専門性を追究する研究だけではなく，「教えること」についても研究することを余儀なくされたのである。

大学での学び方を知らない（習っていないから仕方がない，といって自らたずねようとするわけでもない）学生と学生の高等学校までの学び方を知らうとしない（未だにオープンキャンパスを進学相談会と考えている）大学教員が同じ教室にいるという妙な居心地悪さが語られたこの頃，2003 年に山口大学，愛媛大学や京都産業大学は 2006 年，法政大学は 2007 年，東洋大学は 2009 年に『FD ハンドブック』を発刊していたように思う（京都産業大学は『授業改善のヒント』という名称）。また，京都では，2010 年にコンソーシアム京都，京都 FD 開発推進センターとして，本格的に FD に取り組

んでいる。名古屋大学は2004年から「ティップス先生シリーズ」というFDガイドの発行を続けている。また、学習技術研究会による『知へのステップ』（くろしお出版）は2002年以降、大学生にとっては「アカデミックラーニングのための具体的な手引き」となり、教員にとっては「これまでのなんとなく教えてきたことを言語化したかけがえのない頼りになるテキスト」となった。もちろん私の研究室の書架にもこれらの書籍は並んでいたが、私は特にFDの研究をしていたわけではない。

「いい授業をしたい」、私にはそれだけだった。勤務する大学のFD研修会に参加をしたり、他大学のFD講演会で話をしたりもしたが、FDそのものに違和感を覚えることもあった。FDがたんに大学の授業を盛り上げるためだけのものになりかけているような気がしたからである。

重要なことは、授業が盛り上がることではない。学生が主体的に学び、その学部で学ぶことの価値の中で学びを実現することである。学生が主体的になる授業であることと大学での学びの質を深める授業であることが両立しなければならないのである。「授業は面白かったが学部のカリキュラムポリシーやディプロマポリシーとかけ離れた授業だった」では何の値打ちもない。とりわけ教育学部に所属している私に求められているのは、「教師になる学生」と「教員免許を取得するけれど教師にならない学生」とが混在する現実において、すべての学生が学び浸り、異なるキャリアデザインをしている学生が総じて教育学部で学んでよかったと実感できる「いい授業」をすることである。手強くもやりがいのある仕事である。

曲がりなりにも学生からの授業評価が悪くなかったのは、とにかくにも多様なキャリアデザインをしているそれぞれの個人にとって「楽しくて役立つと感じられる授業」になっていたのであろう。

幸いにも、私は、なんの危機感を覚えることなく、教室を楽しんでいた。

では、どのような授業をしていたのか。「行為としての授業」である。自身が小中学校の教員をしていたため、大学での授業づくりにおいても、言語活動を取り入れることを日常的に行っていた。発問を中心とした授業が学生にとってつまらないことは明白である。といって、一方的に話すだけの授業は聞いている側も話している私もつまらない。すべての学生は楽しんで学び浸るべきだ。教師は責任と手応えをもって教えきるのがいい。それには「行為としての授業」しかない私は考えていた。

周囲は私の授業をアクティブラーニングと呼んだが、自分自身にとってはアクティブでもなんでもない。なによりアクティブラーニングの定義もよく知らない。とにかく、「すべての学生が楽しんで学び浸る授業」をする。それだけである。ただ、本稿では、（自覚しているわけではないが）私の授業もとりにあらずアクティブラーニングと呼ぶことにしよう。

今となっては新しくないが、当時は、『初年次教育 歴史・理論・実践と世界の動向』（濱名篤/川嶋太津夫 2006）、『学生と変える大学教育』（清水亮 2009）、『大学教員のための授業方法とデザイン』（佐藤浩章 2010）、『大学教員準備講座』（夏目達也 2010）、『学士課程教育の質保証に向けて学生調査と初年次教育からみえてきたもの』（山田礼子 2012）、『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』（溝上慎一 2014）などが大学教員の新しい授業作りの拠り所であったようである。取り入れたい魅力的な方法もあったし、私の授業によく似たものもあった。

しかし、これらに紹介されている授業事例は、大学教員にとっては目新しい授業であろうが、小学校や中学校ではそれほどでもない。大学に入学してきた1年生にとっては、久しぶりのスタイルである。もしかすると私の授業でも、学生は懐かしさを喜んでいただけたかもしれない。

ただ、小学生や中学生の「学び」と大学生の「学び」は同じではない。大学教員の授業の成果（本来なら学生の学びの成果と言いたいところではあるが）は、ただちに学生に評価されてしまう。とりわけ教員養成課程は深刻である。大学での「学び」の成果は、卒業後の教職ですぐに役立つもの、役立たな

なければならないものと思われる。「教科の指導法」などはその最たるものである。

以上のことから、「教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法）」を担当している教員（私の場合は国語科教育法ⅠおよびⅢ）は、常に以下の問いと向き合っていかなければならないことになる。以下、佐賀大学教育学部における「中等国語科教育法Ⅰ」の授業を事例として扱うため、「教科及び教科の指導法に関する科目（各教科の指導法）」を「中等国語科教育法Ⅰ」と表記する。

「中等国語科教育法Ⅰ」において

問い① 学生が教職に就いてから役立つ「学ぶ内容」をどのようにして決めるか。

問い② 学生が教職に就いてから役立つ「学ぶ方法」をどのようにして決めるか。

問い③ 学生が教職に就いてから役立つ学びにするためにはどのようにして評価するか。

本授業における「学ぶ内容」とは、目標と年間計画、単元づくり、単元びらき、学習計画、学習課題、思考操作、言語活動、言語活動モデル、問い、評価、見通しと振り返り、語彙学習、一枚に書く、ワークシート、グループ学習、発問、板書など、教科の指導法の「内容」に関するテーマのことである。大学での「中等国語科教育法Ⅰ」における「学ぶ内容」が学内の授業だけでとどまっていはいけない。教育実習はもとより、教職に就いてからも役立つものでなければならない。

本授業における「学ぶ方法」とは、一斉講義型で学ぶ、グループ（チーム）で学ぶ、一人で学ぶなど形態をはじめ、学習者としてどのように学ぶかということである。このことは、指導者の立場からは、「子どもをどのように学ばせるか」ということであり、教科の指導法の「方法」に関することである。

「子どもをどのように学ばせるか」を講義形式で教えることも不可能ではないだろう。しかし、例えば、アクティブラーニングとはどういう学びであるのかを学ぶには、学生がアクティブラーニングをすることで学ぶ方が効果的である。「教員からアクティブラーニングのやり方を聞いて教えてもらう」だけでは、学生はできるようにはならない。「実際にアクティブラーニングをやってみる」ことで、自分が子どもに教えることができるようになるのである。大学での「中等国語科教育法Ⅰ」における「学ぶ方法」も学内の授業だけでとどまっていはいけない。これも、教育実習はもとより、教職に就いてからも役立つものでなければならない。

本授業の評価についても丁寧にやる必要がある。ここでの評価は、シラバス通りに進めることができたか、評価規準は適切であったか、評価の方法や根拠となる資料に偏りはないか、というようなことだけではない。この授業が「教育実習や教職に就いてから役立つものであるか」という評価である。これは学部の担当教員だけでは評価できない。教育実習における指導教員、学校現場の教員、教育委員会など、第三者による開かれた評価が必要である。

## 1.2 背景

図らずも、本論文の執筆の構想を練っていた2022年12月、「「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」が第132回中央教育審議会総会において取りまとめられた（2022年12月19日）。

この答申では、「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修の在り方に関する改革の理念として、（1）「新たな教師の学びの姿」の実現、（2）多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成、（3）教職志望者の多様化や教師のライフサイクルの変化を踏まえた育成と安定的な確保の3つが示されている。また、各論として、5つの項目、①「令和の日本型学校教育」を担う教師に求められる資質能力、②多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成、③教員免許の在り方、④教員養成大学・学部、教職大学院の在り方、⑤教師を支える環境整備についての具体的な対応方策が示されてい

る。そのうちの「④教員養成大学・学部、教職大学院の在り方」の指摘は本論文における3つの問いに重なる。

本答申「(1) 教員養成大学・学部、教職大学院の高度化・機能強化」には、「教員養成フラッグシップ大学における実践も参考に、自らの強みとして、学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的实践を通じて学び続ける教師の育成に今後一層力を入れて取り組んでいくことが重要である。(本答申, p44)」とある。

学び続ける教師の育成は教職に就いてからはじまるものではない。学部の「中等国語科教育法Ⅰ」の授業においても、「学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的实践」から明らかになった学ぶ内容を教育法の授業に取り入れるとともに、「省察的实践」から明らかになった学ぶ方法を通して学生が学ぶようにすることが効果的であると考えられる。

また、同「(3) 教育委員会と大学との連携強化の促進」には、「養成段階においては、理論と実践を往還させた省察力による学びを実現し、学生の「授業観・学習観」の転換を図るため、大学と教育委員会が連携・協働し(略)、今日的な学校教育課題に対応した多様な現場体験・学習機会等の充実を図ることが重要である。(本答申, p47)」とある。

学生の「授業観・学習観」の転換を図るためには、先述した「学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的实践」から明らかになった今日的な課題について分析することや現行の学習指導要領を正しく理解することを学ぶ内容として教育法の授業に取り入れることが有効であろう。また、「省察的实践」から明らかになった ICT 機器の活用を含めたアクティブラーニングを通した方法で学生が学ぶようにすることも効果的であろう。そして、第三者による学部での学習効果の評価を行うことでこの授業が今日的に求められているものであるかどうか確かめられるのである。具体的には、学部教員と学生と教育実習の指導教員による「「中等国語科教育法Ⅰ」の授業が教育実習に役立っているかの評価」の機会を作ることや、学部教員と新規採用教員と教育委員会の該当する教科の指導主事による「「中等国語科教育法Ⅰ」の授業が採用後の教科指導に役立っているかの評価」の機会をもつこと、そして、その評価を本人および学部の授業担当教員にフィードバックしたり、学生が教育委員会主催の研修会に参加したりする機会をもつことが効果的であると考えられる。

## Ⅱ アクティブラーニングで学ぶ「中等国語科教育法Ⅰ」

### 2. 「中等国語科教育法Ⅰ」での学びの実際——Entry & Conference は有効か

#### 2.1 「中等国語科教育法Ⅰ」の概要

佐賀大学教育学部における「中等国語科教育法Ⅰ」は、《Entry & Conference》というスタイルで授業を行っている。《Entry & Conference》スタイルの授業は、中井俊樹（名古屋大学）のティーチングティップス、青野徹（金沢大学）のランチョンセミナー、橋本勝（岡山大学）の橋本メソッド、大門正幸（中部大学）の「全員先生」方式などを参考にしつつ、独自の工夫も加えて開発したものであるが、学生の学びとともに、進化し続けている「大学生版の単元学習」ともいえるスタイルである。

周囲の教員はアクティブラーニングと呼ぶが、私自身はその定義に合っているのかわかりませんが興味はない。ただ、すべての学生が学び浸る姿を求め、毎年、改善を続けているため、今となっては、20年前の原型のおもかげはまったくない。

#### ① 単 元 教育学部の学生が答える「教師からの《私の問い》」

単元名／ 拝復 これが学生の考えです！《Entry & Conference》

- ② 学習課題 この授業では、中等国語科教育法Ⅰの基本的な内容を習得できるようになる学習をします。課題は、現職の教員からの手紙に見られる《問い》を授業づくりの観点で分け、それぞれの《問い》についてのチームメンバーの考えを比較し、それらを合理的に結びつけて、解決策をチームとして言語化して発表することです。
- ③ 方法 回答（説明・提案）する立場と質問する立場に分かれて学習を行う。回答チームは、「目標と年間計画」「単元づくり」「言語活動」「思考操作」「学習課題」「評価」「学習計画」「単元びらき」「《私の問い》」「見通しと振り返り」の10のテーマから、取り組みたいテーマを選び、発表のエントリーをする。テーマについてチームで調べ、熟考し、議論してまとめたことを発表する。質問チームは、回答チームの説明や提案について質問する。回答チームは質問に回答する、この「回答－質問－回答」の一連の行為をカンファレンスと呼ぶ。

## 2.2 学生が記述する「中等国語科教育法Ⅰ」での学びの事実

《Entry & Conference》での学びは、一人一人のライフヒストリーとして蓄積されていく。大学教員による評価記録だけではなく、学生のライフヒストリーにこそ学びの事実が残されている。《Entry & Conference》の学びを終えた学生の記述から考察を図る。

### (1) ここまで能動的に参加した授業が他にあったらどうか

「中等国語科教育法Ⅰ」の学習は、現職の先生方から達富先生に寄せられた手紙に綴られた「単元づくり」「学習課題」「見通しと振り返り」など、授業づくりに関するテーマの質問に対して、チームで解決策を考え、言語化し、提案するという形で授業が行われた。

まずは発表の機会を得るために、チームで取り組むテーマを決め、エントリーシートを作成する。私たちは、このエントリーシートの作成に時間をかけた。質問者である教師の最も大きな疑問点は何であるのか、そもそもその疑問が何故生まれているのだろうか、など、多くの観点から質問を読みとり、自分たちなりに回答をまとめることにした。この際に心掛けた点は、学習指導要領との相違がないようにするという点である。学習指導要領を読み込み、的外れなことを主張しないように意識した。質問に対して真摯に向き合ううちに、いつの間にか自分自身がその疑問を抱いているように感じた。質問者である教師と自分を重ね合わせ、自分のこととして問題を捉え、最適解を生み出せるよう、努力することができた。

この「中等国語科教育法Ⅰ」の授業を振り返ってみて思うことは、ここまで能動的に参加した大学の授業が他にあったらどうか、ということである。コロナ禍での制約された学習形態での大学生活であったことも関係あるかもしれないが、これまでの大学の講義は、基本的に座学であり、先生の話聞きながら、ノートを取るというスタイルが多かったように思う。しかし、この「中等国語科教育法Ⅰ」は自分たちで行動を起こさなければ何も始まらない。（上村陽南）

このような状況が、私たち学生に主体的な学びの機会を与え、まさに「学び合い」という言葉が体現されていた授業であった。授業時間外に集まり、調べ、熟考し、エントリーシートを作成した時間や、他チームと議論しながら学びを深めた時間において、教育学部の学生として学んでいるという実感を得ることができた。

### (2) この授業に対してどれ程夢中になっていたかに改めて気付いた

私たちが、発表者としてカンファレンスに参加した時のことについて記したい。チームでは計3回発表者として参加したが、その中でも印象深いのは2, 3回目のカンファレンスである。

初回のカンファレンスを終えて流れをつかんだ私たちは、次に追究するテーマとして「学習課題」

を選択した。回を増すごとにカンファレンスのレベルが上がっていくのを肌で感じていたので、現役教員の悩みに対して納得がいくまで何度も意見をすり合わせ、チームで認識を合わせることが徹底した。これで大丈夫だと思えるまで確認して迎えたカンファレンス当日であったが、結果として悔しい思いをした。授業の中でこれ程までに「悔しい」という思いをしたのは初めてだった。

自分たちの想いや考えが伝わっていないような気がしていた私たちはカンファレンスが終わってからも、もどかしさでいっぱい、テーマであった学習課題について、再び、何度も確認しあった。それでも納得がいわずに、その足で達富先生の研究室を訪れた。チームの2人と先生と対話している中で、自分がこの「国語科教育法Ⅰ」の授業に対してどれ程夢中になっていたかに改めて気付いた。

これまでの大学の授業は、学習内容が授業の中で完結したり、発表することや何かを完成させることそのものがゴールになったり、というようなものである。しかし「国語科教育法Ⅰ」の授業では納得するまで話し続け、終わった後にも反省し、またそのことについて深めようとさらに話し合ったりしている自分たちの姿があった。そのことに気付いてから、少し楽しいと思えるようになった。

対話を終えてもう一度チームで話し合い、最後のテーマを《私の問い》に決めた。チームの2人とは他の講義で一緒になる事も多かったため、今度こそという気持ちで臨んだ私たちは、顔を合わせるたびにこの《私の問い》について話し合った。家に帰ってからも文献を読んだり、予定を合わせて解釈を共有していったりする過程が楽しくて時間を忘れて取り組んだ。初めは、調べることが多くて重たい授業だと思っていたが、現役教員の悩みに自分たちなりに応えるという形式が、自分自身の問いとも一致することが多く、調べているうちに自然とさらに知りたいという気持ちが湧いた。

授業中も授業以外の時間も意欲的に取り組んだという点で活動時間の長い授業ではあったが、自分の知りたいこととリンクする部分があったため、周りの受講生を共に自分の疑問を質の高いカンファレンスを通して解決していくというプロセスが私の中では非常に楽しく、知らなかったことを知ることができ、より認識を深められた点で毎回達成感を感じる授業であった。(城戸美空)

### (3) 教師になっても学び続けることを大事にしたい

「国語科教育法Ⅰ」の授業では、授業づくりの10のテーマについてカンファレンスを通して学ぶことができた。自分たちが担当したテーマは時間をかけて調べ、話し合いを重ねた。

特に、学習課題と《私の問い》については、自分たちが小中学校で受けてきた授業では、聞きなじみがなかったため考えるのが大変だった。《私の問い》はまだ現場での実践例も少なく私たちも未経験だったが、実際に教師になったときに、《私の問い》をたてる方法をどのように授業で導入するか、想像しながら自分たちの答えを導き出すことができたと感じる。《私の問い》について身につけた知識と、導き出した答えに自信をもってこの授業を終えることができた。

しかし、他のグループの考え方も納得できるものも多く、「授業づくり」に正解はないと改めて実感した。多様な授業のつくりかたを尊重し、児童の実態に合わせて臨機応変に、やり方を変えることが重要だと学んだ。正解がないからこそ、児童の成長のために何ができるかを考え、教師になっても学び続けることを大事にしたい。(木下楓那)

## 2.3 考察

2022年度は、全10チームによる《Entry & Conference》であった。主体的に学んだことは間違いない。前期の木曜日の4限の授業であったが、前期の期間を通して、国語科研究室には連日、学生が集うこととなった。書架からの貸し出し冊子数も急激に増えた。しかし、カンファレンス前に私の研究室をたずねるチームはなかった。自分たちで学びをデザインしていくという自覚と誇りがあったのであろう。夜遅くの国語科研究室で雑談することはあったが余計なお節介はひかえた。

小学校や中学校での単元学習がそうであるように、大学生の《Entry & Conference》も、教員が設定していた目標を到達できなかった者は一人もなく、すべての学生が十分に満足できる結果を出した。リフレクションレポートや複数の課題の完成度も高く、教員研修会で活用できるレベルであった。

### Ⅲ 大学での学びを実感する教育実習

#### 3. 教育実習での国語科学習指導の実践——「中等国語科教育法Ⅰ」での学びは役立ったのか

大学教員は、教育実習中に幾度か教育実習校で教育実習生の授業を参与観察する。教員から見ればどの学生も「中等国語科教育法Ⅰ」での学びを活用していると判断できるが、学生はどのように受け止めているのであろうか。教育実習を終えた学生の記述から考察を図る。

##### 3.1 教育実習指導教員の授業参観の際に「国語科教育法Ⅰ」での学びが活かしている

教育実習において指導教員の授業参観の際に「国語科教育法Ⅰ」での学びが活かしていると感じた。

特に、学習課題、評価などの観点別に重点をおいて授業を見つめることと、全体の流れとしてそれらがどのように関わりあっているかという見方の両方で指導教員の授業を参観できたことが成果として挙げられる。

一つの授業を参観する中で、ただ授業の流れを把握するために参観するのではなく、例えば、この授業では評価について特に注目して参観しようと意識すると、評価の方法やタイミング、評価をどう活かしているのかという細かい部分が見えて深い学びに繋げることができた。

また、その観点となるような10のテーマを「国語科教育法Ⅰ」で取り扱ったため、それぞれのカンファレンスで学んだことを思い出すことで、知識と実践例を結び付けて捉えることができた。加えて、それらの観点が個々で存在しているのではなく、密接に結びついていることを学んでいたのも、単元全体を通してそれらの観点がどのように関わっているのかという視点でも指導教員の授業を参観することができた。

また、毎回のカンファレンスで質疑を繰り返していた私たちは、自分たちが感じた疑問について事後指導の中でも積極的に発言することが多かったように思う。指導教員の授業を参観することと、その後の話し合い、そしてそのことを次に活かすという流れを能動的に行えたこともこの「国語科教育法Ⅰ」で学んだ成果である。

(城戸美空)

##### 3.2 多種多様なエントリーシートや資料スライドを見返して自らの学びを思い出した

「中等国語科教育法Ⅰ」の授業では、「目標と年間計画」に関する質問から、「見通しと振り返り」に関する質問まで、授業づくりの様々な観点を網羅した10の質問に対して各チームが回答を作成し、説明を行った。学習指導案の作成の際に、言語活動や学習課題、学習計画など、多くのことで悩んだが、その度に「中等国語科教育法Ⅰ」の授業で使用された多種多様なエントリーシートや資料スライドを見返し、自らの学びを思い出すことで、学習指導案作成の参考にすることができた。「中等国語科教育法Ⅰ」の授業において、特に、私たちのチームは、学級全体に示された学習課題を児童一人一人が自分のこととして捉えるためには、どうしたら良いのかということについて話し合う時間が多かったため、学習指導案の作成においてもその点に力を入れた。

私は、「どうぶつ園のじゅうい」という説明文を扱う授業の1時間目を担当した。学習課題の提示方法を悩んだ結果、教師が一方的に提示する印象にはならないようにするため、児童から言葉を引き出しつつ、一緒に学習課題を作り上げていく方法を採用ことにした。この方法ならば、児童が学習課題を自分のこととして捉え、学習のゴールを明確に認識するのではないかと考えからである。

「中等国語科教育法Ⅰ」で学ぶ前は、学習課題とは教師が準備し、一方的に児童に提示するものであると考えていたため、学習指導案の作成において、学習課題への自分自身の認識の変化に気が付き、「中等国語科教育法Ⅰ」を受けて自分の考え方が大きく変わったと実感できた。（上村陽南）

### 3.3 学びの立ち上がりを支えることができた

私たちは「国語科教育法Ⅰ」で、年間計画・学習課題・《私の問い》について詳しく取り組んだが、教育実習の授業では、特に学習課題の設定を意識した。

学習課題とは、単元における指導事項・思考操作・言語活動の3つの要素を取り入れて示すものである。学習課題は、単元の1時間目で、児童が単元の内容を自分のこととして捉えられるかどうか、に大きく影響すると学んだため、実習では一方的に学習課題を提示するのではなく、児童の言葉を拾いながらつくることを意識した。児童が単元の見通しをもち、『やってみたい』『自分にもできそう』と思えるように、学びの立ち上がりを支えることができたと感じる。

また、児童が単元のゴールを目指し続けるためには、学習の必要性や目的を常に明確に示すことが大事だと考えていた。今回は「どうぶつ園のじゅうい」という単元で、獣医さんにお手紙を書くことをゴールにしていたが、手紙を書くまでに獣医さんの一日を演技化したり、文章の表現方法に注目したりした。その全てが手紙を書くという最終目標に繋がっていることを、毎時間、言うようにしていた。指導教員からの提案もあり、学習課題と単元計画を書いた大きな紙を教室に掲示して、常に単元の見通しをもてるような工夫ができた。（木下楓那）

### 3.4 考察

記述からは、それぞれに「中等国語科教育法Ⅰ」での学びを活用して指導教員の授業を参観したり、学習指導案を作成したり、授業づくりを充実させたりできていたことが分かる。

「中等国語科教育法Ⅰ」では、先述した「学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的实践」から明らかになった学ぶ内容として、大学教員に寄せられた「現職教師からの手紙」を用いている。現職の教員からの手紙には、教育現場における現実的な問題が綴られている。そのような内容をテーマとして学んだことで、「学習課題、評価などの観点別に重点をおいて授業を見つめることと、全体の流れとしてそれらがどのように関わりあっているかという見方の両方で指導教員の授業を参観できた」ことを成果として実感していることが分かる。また、学校現場における切実なテーマは、そのすべてがつながりあっているのが現実である。学生の「それらの観点が個々で存在しているのではなく、密接に結びついていることを学んでいたので、単元全体を通してそれらの観点がどのように関わっているのかという視点でも指導教員の授業を参観することができた」という体験も大いなる成果である。

また、「中等国語科教育法Ⅰ」ではチームで協働的に学習に取り組んだため、それぞれのチーム内での学びがチーム間の学びに発展することが常である。「学習指導案の作成の際に、多くのことで悩んだが、その度に「中等国語科教育法Ⅰ」の授業で使用された多種多様なエントリーシートや資料スライドを見返し、自らの学びを思い出すことで、学習指導案作成の参考にすることができた」事实は、学び合うことが創造的なものであることを体感するとともに、自身の学びに誇りをもつことにもつながっていると考えられる。

さらに、学内での学びと教育実習指導教員からの助言を自らつなごうとしている姿も見られる。「中等国語科教育法Ⅰ」において「学習課題は、単元の1時間目で、児童が単元の内容を自分のこととして捉えられるかどうか、に大きく影響すると学んだ」ことをふまえて、教育実習指導教員からの具体的な指導を適確に受け止めたからこそ、「実習において一方的に学習課題を提示するのではなく、児童の言葉を拾いながらつくる」ことを意識することができたのであろう。学生の「大学での学びと教育実習で



の学び」をつなぐためには、指導にあたる「大学教員の考えと教育実習校の指導教員の考え」が互いに尊重され、本質的なところでつながっていなければならない。

#### 4. 「中等国語科教育法Ⅰ」の学びの軌跡が残したもの——できていることをつなぐことができるか

第3章では、「指導教員の授業参観」「学習指導案の作成」「教育実習生の授業づくり」における「中等国語科教育法Ⅰ」の学びの成果の事実を見た。

本章では、さらに個別化した「中等国語科教育法Ⅰ」での学びの活用についての事実を見る。それぞれの記述を「教育実習で活用することができた「国語科教育法Ⅰ」での学びの成果」「教職に就く立場として考える「国語科教育法Ⅰ＋教育実習」の成果」、そして「教育実習までにしておけばよかった課題」に分けて検討する。

##### 4.1 教育実習で活用することができた「国語科教育法Ⅰ」での学びの成果

###### (1) 大学の授業での学びに沿って児童とのやり取りの中で学習課題を完成させることができた

教育実習で国語の単元びらきをする際、児童が学習を自分のこととして捉えるには、どのような方法があるかということ考えた。そこで役立ったのが、「中等国語科教育法Ⅰ」で「学習課題」をテーマとしたときに作成したスライド資料である。

私たちのチームは、大学の授業において、「学習課題とは、学習のスタートであり、教師による一方的な課題提示ではなく、児童の《私の問い》を引き出し、その後の学習につなげられるようにしなければならない。」と主張した。私は、この主張に沿って、学習課題を児童とのやり取りの中で生み出すということを意識した。児童の発言や考えを、事前に考えた学習課題と似通ったものにまとめることができるのかという不安もあったが、児童の言葉を拾い、学習課題を完成させることができた。

児童が自ら学習のゴールを設定したことで、より印象強いものとなり、その後の授業においても児童自身が学習課題を意識することができていたように思う。(上村陽南)

###### (2) 大学の授業で考えたことを知識の習得で終わらずそれを実際の授業として活かす

教育実習では、「国語科教育法Ⅰ」において特に私たちが発表者として追究したテーマである「学習課題」《私の問い》について、授業に効果的に取り入れるにはどうするのがよいかを考えながら取り組んだ。

「中等国語科教育法Ⅰ」の授業を受ける前までは知識として知っているに過ぎなかった言葉が、授業を通して自分たちなりにその言葉を解釈し、実際の授業に活かす方法を考えたことで、教育実習で授業をする際にも明確に意識しながら授業に取り入れていこうと意識できた。授業で取り扱われたテーマは現役教員の悩みをもとにしたものであったため、実際に教育実習で授業をする中で私が感じた疑問やもどかしさとつながることが多かったように思う。そのため、大学の授業で考えたことが知識としての習得で終わらず、その知識を実際の授業として活かすことのできる機会として教育実習を行うことができた。知識をどのように授業に生かすべきか、児童の実態を踏まえ、より実践的に考えながら授業をすることができた。

また、カンファレンスチームの2人と実習先でも同じクラス担当になったために、お互いの授業をうまく関連付けることができ、単元全体を通して「学習課題」を意識した授業を行うことができた。そのことによって得た成果を確認し、さらに向上を目指すための議論を交わすことにも繋がった。(城戸美空)

###### (3) 思考操作×活動×作品の特性や教具の引き出しを増やす

「国語科教育法Ⅰ」で扱った10のテーマの中に思考操作が含まれていたが、実習では授業づくりの

ときから、取り入れる思考操作について深く話し合っていた。

今回の指導事項である「獣医さんの一日を順番どおりに読み取る」ことを達成するために、適している思考操作を選び、どのような活動と組み合わせるか考えることが難しかった。

大学での授業で、教師自身が様々な思考行為動詞を把握しておくことが大事だと学んだが、実際に一つの単元で複数の思考操作を取り入れることで、児童も楽しく活動に取り組むことができていたように感じる。今回は「順序立てる」という思考操作を中心におき、「比べる」「分類する」「関連付ける」など多様な思考操作を単元に取り込むことができた。思考操作×活動×作品の特性や教具の引き出しを増やしておくことで、児童の目標達成と興味や主体性を引き出す授業づくりが可能になることを実感した。

(木下楓那)

#### 4.2 教職に就く立場として考える「国語科教育法Ⅰ＋教育実習」の成果

##### (1) いつまでも学び続ける

「中等国語科教育法Ⅰ」では、現職の先生方からの質問を扱ったため、「学びに終わりはない」ということを強く実感した。教育学部の学生である私にとっての今のゴールは、教員採用試験に合格し、教師になることである。

しかし、教師になった時点で学びは終わりというわけではなく、本当の学びのスタートは教師になってからであると実感した。いつまでも学び続ける姿勢を忘れずに、向上心が高い教師になりたい。

一ヶ月の教育実習の期間中、授業づくりに関する悩みは尽きなかった。その度に、この授業で学んだことや学習指導要領を振り返り、一つずつ解決していった。教育実習を行う前に、「中等国語科教育法Ⅰ」において授業づくりのポイントを観点別に抑えられていたのは、自分にとってとても良い学びであった。

(上村陽南)

##### (2) 意見を出し合うことで理解が深まっていく

今後実際に教師として働くことを考えると、カンファレンス形式で理解を深めた経験が非常に大きな成果となるように感じた。

私たちはコロナが流行し始めた時期に大学に入学したこともあり、同じ国語科の学生といえども交流があまりないままでカンファレンスを行うことになった。親しい中ではないからこそ、少しの言葉や表現の違いによって、意見をするのが攻撃をしているように感じる時があり、はじめはそれが苦しく感じていたが、カンファレンスを重ねていくと、意見を出し合うことで理解が深まっていく感覚に気付いた。この経験があったからこそ、その後の教育実習でも意見交換を活発にしようと意識することができた。

特に、自分の授業に対して意見を伝えてくれることのありがたさを感じたことで、私自身も積極的に意見交換に取り組むようになった。このような経験は現場に出ても非常に重要なことだと思う。新しく出会う人や環境、年長者や慣習に対して億劫になったり、指摘されたことを否定されたと感じたりしてしまいがちだが、授業や教育実習を通して、互いに高めるという意識をもって積極的に自分なりの考えを伝え合いたいと思うようになった。

また、教師として働く中でも学び、考え続けることの重要性を改めて感じることもできた。教師として過ごす中で様々な疑問が生じ悩むこともあると思うが、自分が感じた疑問や悩みを大切にし、そのことに一つ一つ向き合っていきたいと思う。

授業と教育実習を行う過程で、私たちが学生として授業を受ける中で感じる疑問と、教育実習を通して感じた疑問と、現役教師の方が実際に持つ疑問とを比較してみて共通点も多いことに気付いた。教師自身も常に学び続けていることを感じ、授業や教育実習で行っていることが教師として働くとき

の糧になる事を実感した点でも成果があると思う。

(城戸美空)

### (3) 今までに大学の授業で身につけた知識を吟味する

「国語科教育法Ⅰ」の授業を受けたことで、今までに大学の授業で身につけた知識を、吟味する機会を得ることができた。大学で学んだことを実際の現場でどのように活用できるか、どのような問題点があるのかを自分たちで考えて理解を深めることができた。

問題意識をもって実習に臨めたため、学習指導案をつくるときや授業をするときに、気を付けるべきことを自分の中で明確にして、実践に移すことができた点が良かったと思う。「国語科教育法Ⅰ」で取り上げられた全テーマが、児童の主体的な学び、児童との対話がキーワードになっていた。求められている授業の形が変化していることは認識していたが、それを今回の実習で身を持って体験することができたと感じる。

自分の想像以上に、指導教員は児童の発言で授業を進められていて、楽しそうに授業に参加する児童の姿が印象的だった。この授業と実習を通して、自分が教師になったときに、目指したい授業の形や教師の姿をもつことができた。

(木下楓那)

## 4.3 教育実習までにしておけばよかった課題

### (1) さらに多岐にわたる内容を学びたい

今後の課題としては、教育実習を行うまでにテーマとして挙げられた10の観点について自分なりにまとめておくことが挙げられる。

自分が発表したこと以外については、他の人の発表を聞き、質疑をするという形で参加したが、振り返ってみると、自分たちが探究し発表したテーマと他の人が発表したテーマの内容では理解度や関心に差があるように感じた。発表を聞く中で感じた疑問を発表者に尋ねて終わりにしてしまうのではなく、自分でも納得できるまで考えてみてそのテーマについても理解を深められていたら良かったと思う。

また、授業の中に組み込むことは難しいが、自分たちが発表したテーマについて教育実習で得られた結果をもとに捉えなおした部分があればそれをまた伝え合う機会もあったらいいだろう。

今回の授業では取り扱われなかったが教育実習を行う中で、効果的な板書計画について悩むことが多かったのもそのことについても学んでおきたかった。

(城戸美空)

### (2) 学習内容を授業化した

45分授業を想定した学習指導案を作成し、模擬授業を行うという経験がほとんどなかったため、教育実習前にもう少し経験を重ねておけばよかった。

(上村陽南)

「国語科教育法Ⅰ」では現役の教師の抱える問題について、自分たちで調べて解決策を導いていたため、教師がどのように授業づくりをしていくかなど、教師と児童のかかわり方を主に考えていた。児童の主体的な学びのために教師に何ができるか、という思いが強くなってしまい、それが実習でも出てしまう場面があったことが課題の一つである。

授業で教師と児童の対話を意識しすぎて、児童同士の対話が少なくなってしまった。グループ活動を取り入れることはできたが、発表する時間に児童がお互いの意見に対して、考えを述べ合うことができる雰囲気を作れなかった。児童同士のかかわりをより重視できるようにするためには、今のアクティブラーニング形式に加えて、身につけた知識をそのまま練習として実践する模擬授業の時間があると良いのではないかと感じた。例えば《私の問い》については、自分たちも経験がなく授業の想像がつかないため、実際に模擬授業で児童(児童役の大学生)の反応をみて、その効果や問題点を実感したうえで実習に臨むことができたらいだろう。

(木下楓那)

#### 4.4 考察

大学での学びが大学内だけにとどまっていなかったことは明らかである。教育実習で活用することができた「国語科教育法Ⅰ」での学びについての次の記述に注目したい。

- ・「大学の授業において、「学習課題とは、学習のスタートであり、教師による一方的な課題提示ではなく、児童の《私の問い》を引き出し、その後の学習につなげられるようにしなければならない。」と主張した。私は、この主張に沿って、学習課題を児童とのやり取りの中で生み出すということを意識した。」
- ・「授業を通して自分たちなりにその言葉を解釈し、実際の授業に活かす方法を考えたことで、教育実習で授業をする際にも明確に意識しながら授業に取り入れていこうと意識できた。」
- ・「大学での授業で、教師自身が様々な思考行為動詞を把握しておくことが大事だと学んだが、実際に一つの単元で複数の思考操作を取り入れることで、児童も楽しく活動に取り組むことができていたように感じる。」

これらの記述から、「中等国語科教育法Ⅰ」を担当した教員として、学生は、「自分たちは大学で学んだ」と自覚するとともに、そのことを謙虚に自負できていたと判断する。そして、この自覚と謙虚な自負は教師にとって必要なことであると考えられる。学びきったことを誇り高く感じることは次につながる力となる。謙虚さをもった学びの蓄積は、丁寧な実践につながり、大きな成果を生むにちがいない。

また、教職に就く立場として考える「国語科教育法Ⅰ＋教育実習」の成果として、学生自身が、学び続けることと、その学びを常に振り返ることの重要性を指摘している。

- ・「いつまでも学び続ける姿勢を忘れずに、向上心が高い教師になりたい。」
- ・「教師として働く中でも学び、考え続けることの重要性を改めて感じる事ができた。教師として過ごす中で様々な疑問が生じ悩むこともあると思うが、自分が感じた疑問や悩みを大切に、そのことに一つ一つ向き合っていきたいと思う。」
- ・「今までに大学の授業で身につけた知識を、吟味する機会を得ることができた。大学で学んだことを実際の現場でどのように活用できるか、どのような問題点があるのかを自分たちで考えて理解を深めることができた。」

教育実習までにしておけばよかった課題には、模擬授業とさらに多岐にわたるテーマの追究がある。「中等国語科教育法Ⅰ」に学ぶ学生の心境はこの通りであろう。ただ、大学教員は、15回（各回90分）という限られた授業計画において扱う内容を精査しなければならない。その結果が今のテーマである。担当教員として、模擬授業を批判的に考えているため、現段階では模擬授業は取り入れていない。

まず、架空の営みの効果である。教職に就いてからは日々の授業が常に一回きりである。模擬授業など現実的ではない。模擬授業という発想が、練習や本番前の確認ということであれば、それは教師の都合である。日々の授業では、子どもが学びきることになれば、そうでないこともある。教師として大事なことは、「なぜそうなったか」を丁寧に省察することである。そして、それを行うのが教育実習であるはずである。教育実習は教師が主役の見栄えよい芝居をすることではない。「授業」というものを真摯に見つめる機会である。だからこそ、大学での授業は、教育実習に向かう学生の「授業直前までの謙虚な自信と誇り」になり、「授業」を見つめられるようになるものでなければならないのである。

次に、何を優先するかである。教科の専門性の研究も重要であるが、何より大切なのは児童生徒の研究（子ども研究）である。十分な子ども研究をした学生が「子ども役」をするのであれば効果もあるだろうが、大学生のままで子ども役をする模擬授業にどれほどの効果が期待されるだろうか。せいぜい、時間配分の確認であろう。しかし、時間配分の確認こそが教師の都合である。子どもの思考のスピード

は、実際の教室に入らなければ分からない。たんなる授業前の安心材料としての模擬授業ならしないほうがましである。学生の心配は分かる。その心配が失敗を恐れてのものであれば不要である。

このような理由で、「中等国語科教育法Ⅰ」では模擬授業を取り入れていない。ただし、その代わりとなる「学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的实践」から明らかになった学ぶ内容について、「省察的实践」から明らかになった学ぶ方法を通して学生が学び浸る授業計画を設計している。

授業担当教員として、扱うテーマの選定は、毎年、見直しを行っている。現時点では、22のテーマを準備しており、その年度がはじまるときに、前年度までの数年間に教育現場で検討が必要とされたテーマから10を選定するようにしている。同時に、普段から学生を学校にいざなうことを心がけている。

## 5. 教育実習指導教員の考察

### 5.1 「国語科教育法Ⅰ」に学んだ学生の教育実習での単元づくりにおける成果

1時目を担当した上村実習生が立てた学習課題は、「獣医さんの一日を順番通りに読み取ること（指導事項）について、自分の一日と比べて（思考操作）考えることを通して、獣医さんにお手紙を書く（言語活動）」である。3人の実習生と単元づくりについて打ち合わせていた際は、「挿絵を並べ替える」「獣医の仕事を動作化する」「獣医の仕事を順序立てる」「時間の変化を表す言葉を焦点化する」など、思考操作について様々な候補が挙がっていた。これらの中から、言語活動である手紙に何を書くかを考え、「自分の一日と比べて考える」を選択した。

2時目を担当した木下実習生は、前時の学習課題を受けて、単元計画（図1／板書内のAの部分）を示すことで児童に見通しをもたせた。この単元計画は、児童とのやり取りを通して逆向き設計で立てたものである。そのため、「手紙を書く」という言語活動達成のために必要な学習活動を、思考操作（図1／板書内のBの部分）と絡めながら導いていった。児童も「自分と獣医さんの一日を比べるためには、獣医さんの一日の仕事が分からないといけない」「前に『お手紙』で演技をしたから今回もやってみよう」「その前にどんな仕事なのか探そうよ」というように、思考操作に沿うことでスムーズに単元計画を立てることができた。また、板書内のCの部分（図1）は、挿絵を並べ替えることで構造を捉えさせた際の板書である。先述した、没になった思考操作を通常の授業に応用することで、児童の意欲を惹きながら楽しく学ばせることができていた。このように、3人の実習生で行った説明文の分析、単元づくりの経験は、以降の時間の中でも生きていった。

4・5時目を担当した城戸実習生は、獣医の仕事を動作化しながら読み取る学習活動を設定した。児童も高い意欲を見せ、乗り気で動作化に取り組んでいたが、ここでも学習課題に立ち返らせる発話があった。何のために動作化をしながら獣医の仕事を読み取っているのか、常に言語活動や指導事項に結び付けて指導したいという意図が見えた。

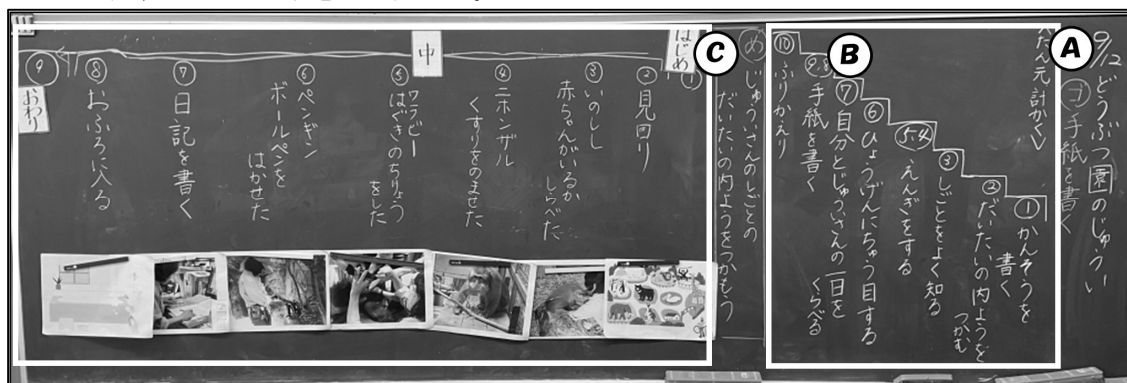


図1 単元計画と、思考操作を応用した学習活動の板書

学習課題を意識した単元を通して、児童が実際に書いた獣医さんへの手紙が図2である。手紙内のAの部分には、この単元で学んできた獣医の仕事についての記述がある。挿絵を並べ替えたり、動作化をしたりしながら、獣医の仕事の順序を読み取ったからこそ書ける感想だろう。また、手紙内のBの部分には、自分自身の生活との比較が書かれている。こちらも、学習課題で提示した思考操作を、単元を通して意識付けてきた成果と言える。

このように、単元を通したためあて（学習課題）を意識した単元づくりおよび、その授業実践を通して、児童は確かに指導事項を達成することができていた。また、担当指導教員（白井）とのやり取りの中で、教授型の一方的な授業ではなく、児童の意欲を惹き出す学習活動を仕組んだことで、児童を主体的・対話的で深い学びにいたることができていた。

## 5.2 「国語科教育法Ⅰ」受講後の学生の教育実習での授業における課題

学習課題を示し、単元の流れについて児童に見通しをもたせることはできた。ひとえに、「国語科教育法Ⅰ」の単元づくりの流れを学んだ成果であろう。一方、いざ単元が始まった後、どのように指導したらよいか悩む姿が見られた。自分自身が高校時代までに受けて来た一斉授業による教授型の経験がその要因の一つであるようだ。

そのため、授業の意識改革から始めた。指導教員の授業を参観した後、その意図や授業中の立ち回りなどを伝え、学習活動を仕組み、児童の発言を拾い周りの児童につないでいく。そうすることで主体的・対話的で深い学びを目指すこと、そのために必要な学習活動の計画、それを成り立たせる発問・指示・問い返しを指導していった。図3は、そういった指導を受け止め、机間指導をしながら児童の話を傾聴している様子である。



図3 机間指導の様子

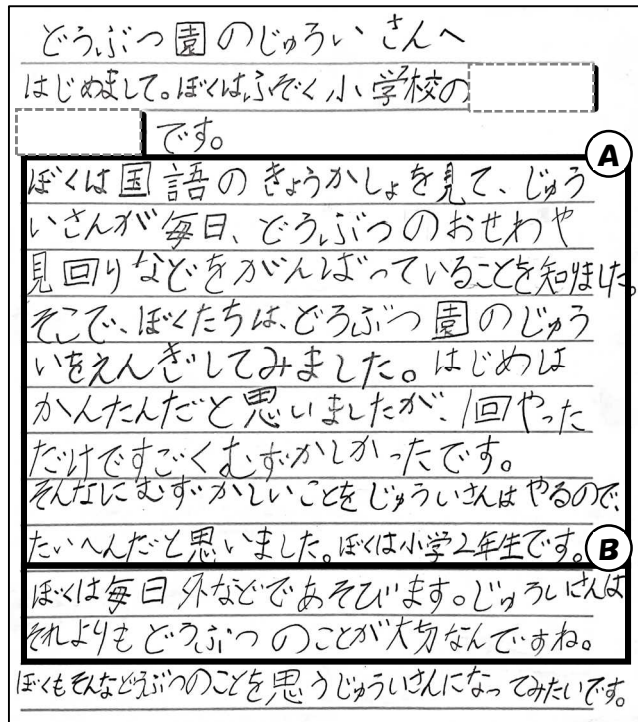


図2 児童が書いた手紙

このように、現在の主流となっている主体的・対話的で深い学びの授業へのイメージ、およびそれを成り立たせる授業実践力には課題が見られた。どちらも、様々な授業参観によって培われていくものであり、つまりは教育実習の中で指導可能なことである。

### 5.3 大学での学びと教育実習を関連させることの効果と期待

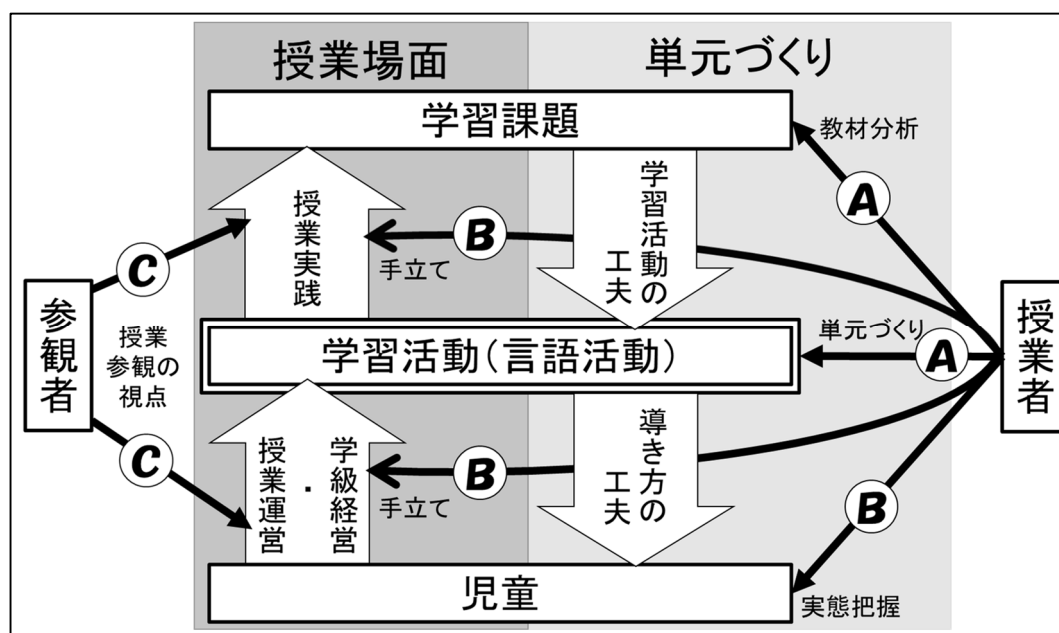


図4 指導教員が考える授業実践力の構想図

教育実習においては、授業者の立場と参観者の立場から学ぶことができる。当然、授業者として学習指導案を作るためには、大学での授業が必要不可欠である。そこで、大学、授業時、参観時に期待する学びを、図4を用いて説明する。

図4は、児童が学習課題を達成する過程を、授業者、児童、学習課題、学習活動（言語活動）、参観者で整理したものである。図4内のAの部分は、大学での学びに期待する力である。学習課題を立て、課題解決に必要な学習活動を工夫する。そのために、教材分析（学習材分析）を行い、効果的な学習課題の設定、それに関連する学習活動を追究する視点である。

図4内のBの部分は、授業実践時の学びに期待する力である。正しく児童の実態把握を行い、学習活動に主体的・対話的に向かわせるための学級経営・授業運営の指示、学習課題達成に向かわせるための発問・問い返し・指導を、模擬授業や授業実践の中で学んでほしい。

図4内のCの部分は、授業参観時の学びに期待する力である。授業実践時にうまくいかなかった原因を探るため、指導教員の児童との接し方や授業中の手立てを学んでほしい。

### 5.4 大学での学びと教育実習を関連させることの効果と期待

私は本校勤務5年目である。5回の教育実習生を受けもってきたが、すべての実習生に図5のような手書きのリフレクションレポートを手渡している。うまくいった授業も、そうでない授業も必ず褒め、次につないでほしい指摘を行っている。担当する実習生の意欲・力量は様々であり、中にはこのリフレクションレポートを嫌がっていた実習生もいただろう。しかし、大学の授業に一生懸命取り組んでいた実習生は、すべからく自信とやる気に満ちていて、自分の課題に気付き改善していった。大学で学んだ理論を実践したいという思いにあふれていたのだろう。それは、本稿における上村・城戸・木下の3名にも共通している。

教育実習を終える際、担当指導教員は必ず「大学にいる間に理論を学びなさい。あなたたちは今、理論の最先端を学んでいます。現場に出たら、なかなかそうはいきません。」と話している。これからの教育実習生にも、大学で学習課題や学習活動を構築する力を身に付け、それを実践したくてたまらないという思いをもって実習に臨んでくれることを期待する。



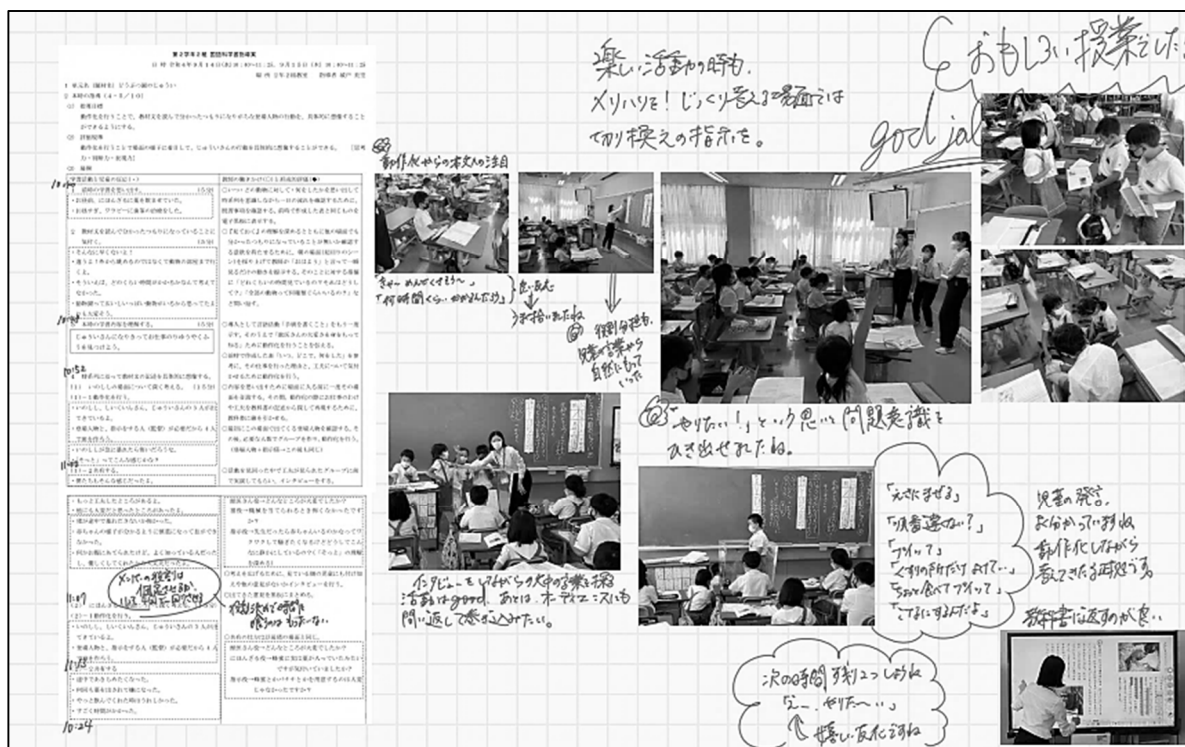


図5 手書きのリフレクションレポート

## IV 大学での学びの社会還元

### 6. 大学での学びと教師の仕事

#### 6.1 大学での学びを生かそうとしている新規採用者の授業の傾向

佐賀市教育委員会では、新規採用者の授業の様子を知る機会の一つとして学校訪問を行っている。学校訪問の際は、事前に全職員に学習指導案を作成し提出してもらい、当日は短い時間であるが全職員の授業を参観する。そのため、教師の単元作りの考え方や授業中の教師や児童の実態を知ることができる。

学校訪問以外においても、教育委員会の新規採用者担当指導員が授業を参観した際に作成する授業参観記録を見たり、勤務校の校内研究の授業として参観したりすることもある。

ここでは、本稿でとりあげられている「国語科教育法Ⅰ」を受講した新規採用者の授業を参観したときの傾向について述べてみたい。

市教委が各学校に依頼する学習指導案の作成の説明の中に、

「単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。（学習指導要領解説 総則編）」単元の目標を達成できるように、どのような学習活動を通して、どのように学ばせていくのか、という単元構成はとても重要となります。各教科等において書き方は様々あると思いますが、丁寧な単元計画と評価計画は、資質・能力を育むためにとても大切となります。

という記載があり、単元で育みたい資質・能力を明確にした単元構想力の重要性を記している。

この趣旨をふまえた学習指導案を作成することができている新規採用者に「中等国語科教育法Ⅰ」で学んだ者が多い傾向が見られる。具体的には、単元で育みたい資質・能力が明確であり、そのために



どのような言語活動を行うかについて明記されているのである。

指導主事として学習指導案を読む際に注視するポイントは、児童に生きる力を育むために、教師として「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業過程の改善について、どれくらい本気で取り組もうとしているか、という真剣さである。教職経験の年数の違いに関係なく、その真剣さは学習指導案から伝わる。「中等国語科教育法Ⅰ」を受講した新規採用者の学習指導案は、学習指導案としての言い回しにぎこちなさは見られるが、学習課題の設定の工夫の中にこの真剣さを読み取ることができる。

また、指導主事として学校訪問で授業を参観する際に注視するポイントとして、児童が学習する環境の中に、単元全体の見通すことのできる手立てがあるか、ということがある。具体的には、学習課題など、単元の目標が明示してあるかどうか、また、単元計画が大きく掲示してあったりノートに貼ってあったりしているかどうか、などの手立てについてである。この点についても、「中等国語科教育法Ⅰ」を受講した新規採用者の手立ては単元全体とつながったものになっていることが多い。前述した教育委員会の新規採用者担当指導員が授業を参観して作成する授業参観記録においても、その手立てのよさについて言及している記述を見る機会が多い。

では、実際の授業での様子についてはどうか。新規採用者であるため、迷いながら授業を進める場面を見ることも多いのは事実である。しかし、児童が単元を通して試行錯誤しながら学ぶ時間が多く設定しており、主体的に学べるようにしたいという願いと配慮がある。

## 6.2 新規採用者への今後の期待

教育委員会として課題に感じていることもある。それは、新規採用者であるがゆえの教職にかかわる改善点とこれからの教育観による授業づくり（現行の学習指導要領に基づいた主体的な学びの実現を目指す教育観）にかかわる改善点が混同されることである。

教職経験の年数の違いに関係なく、配慮を要する児童のふるまいや学級全体が学びに集中できない状況への対応は簡単なことではない。新規採用者がこのことで思い悩んだり、適切に対応できずに消極的になってしまったりすることはめずらしいことではない。しかし、そのことと、これからの教育観による授業づくり（現行の学習指導要領に基づいた主体的な学びの実現を目指す教育観）がうまくできないことは別の問題である。そのようなことは明白なことであるにもかかわらず、配慮を要する児童のふるまいや学級全体が学びに集中できない状況への対応ができないのは、主体的な学びをさせようとしているからであると指摘する声も散見する。この指摘は正しくない。教職経験が少ないためにうまくできないことと、新しい教育観に取り組もうとして進まないこととは別の次元のことである。長上の教員は、自分にはたやすいことだが教職経験が少ないためにうまくできないのであれば、具体的に教え、自分は経験したことがない新しい教育観に挑戦しようとして進まないのであれば、惜しみなく応援し伴走するべきであろう。

佐賀市では、新規採用者に対しては、初任者研修担当の指導教員が1年間指導している（新規採用者6人につき指導教員1人の割合）。新規採用者は研究授業を年間5回行い、初任者研修担当の指導教員から指導を受ける。新規採用者は多くの教師からの指導を仰ぐチャンスがあるのである。先輩教員は新規採用者に、配慮を要する児童のふるまいや学級全体が学びに集中できない状況への対応について指導できるとともに、これからの教育観による単元作り（現行の学習指導要領に基づいた主体的な学びの実現を目指す教育観）についても指導できるのである。これは、不安が多い新規採用者にとって大変心強いものであり、多くの新規採用者がそれにより支えられてきた事実がある。

これからの大学での学びへの期待としては、本稿で紹介されていたような学びを真摯に継続し、教職への憧れを胸に、大学で存分に学び、そして社会に出ることである。

「中等国語科教育法Ⅰ」に学ぶことで、現行の学習指導要領を正しく理解し、「単元を通したためて（学習課題）」の必要性をとらえるとともに学習指導案の書き方を含め、主体的な学びを支える教師の役割について理解することができている。そのような学生が新規採用者として佐賀市、佐賀県の教師として活躍することは、これからの学校運営にとって、とても頼もしいことであると実感している。今後も佐賀大学での学びの充実を期待している。

また、学生を育むには、大学と学校と教育委員会がよりよく連携することが効果的であると考えている。佐賀市教育委員会においても、佐賀市教員セミナーを開催し、佐賀大学の学生も自主的に参加している。

2022年6月に開催した「学習課題の価値と立て方のポイント」というテーマで行ったセミナーでは、佐賀大学の学生の振り返りに次のような記述があった。

「大学で理論は学んでいても、このことを実際の子どもの様子に重ね合わせて考えるということができていなかったのが、今回のセミナーで改めて、子どもたちのために、子どもたちがわくわくしながら力を付けることができる授業をしたいと強く感じました。また先生方が子どものために、日々準備されて、忙しい中でも研修会にいられていてすごいと思います。この会に参加する度に、先生になることがとても楽しみになります。」

大学だから学べること、教育実習や学校現場だからできること、現場の教員と学生をつなぐ教育委員会だからできること、それぞれの立場だからこそ可能なことを有機的に結びつけることで、よりよい教育が可能となると考える。教育委員会指導主事の立場として、これまでの仕事を振り返り、今後の施策に生かしていく必要があると、この執筆の機会を得て強く感じている。

## V 結論

### 7. 問いの解決

冒頭に引用した「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修の在り方に関する改革の理念からも、大学の教員養成への期待は大きい。本研究で扱った事例は、学生の授業づくりにいちばん近くでかかわった教育実習校の指導教員からも、「中等国語科教育法Ⅰ」の授業を参観するとともに本学を卒業した多くの新規採用教員の現状にも詳しい教育委員会指導主事からも一定の評価を得ることができた。これらの評価を受けて本研究の問いの解決をまとめるが、この3つの成果がもつ意味は小さくない。開かれた教員養成をめざし、さらに研究を続けたい。

#### (1) 解決① 学生が教職に就いてから役立つ「学ぶ内容」は学校現場から集める

「中等国語科教育法Ⅰ」では、現職の教師から届けられた授業にかかわる質問の手紙（22通）を学生が学ぶ学習材として提示した。現職の教師からの手紙は、「学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的实践」から明らかになった学ぶ内容であり、学生にとって切実な今日的問題であった。

「（現職の教師からの）質問に対して真摯に向き合ううちに、いつの間にか自分自身がその疑問を抱いているように感じた。質問者である教師と自分を重ね合わせ、自分のこととして問題を捉え、最適解を生み出せるよう、努力することができた。」「授業で取り扱われたテーマは現任教員の悩みをもとにしたものであったため、実際に教育実習で授業をする中で私が感じた疑問やもどかしさとつながることが多かったように思う。」という記述からも、学生が考えはじめ、その思考が連続する内容、言い換えれば、思考する価値のある学習材を「中等国語科教育法Ⅰで学ぶ内容」として提示する必要があることが明らかになった。

## (2) 解決② 学生が教職に就いてから役立つ「学ぶ方法」は現実の児童生徒の学びを取り入れる

「中等国語科教育法Ⅰ」では、Entry & Conference という活動の場を提供した。このスタイルは小学校や中学校においてアクティブラーニングと呼ばれるものの一つで、「学習科学等の実証的な学問成果に基づく省察的实践」から明らかになった学ぶ方法であり、学生にとって学び浸れる場であった。

「ここまで能動的に参加した大学の授業が他にあったらどうか。」「授業の中でこれ程までに「悔しい」という思いをしたのは初めてだった。」「「国語科教育法Ⅰ」の授業では納得するまで話し続け、終わった後にも反省し、またそのことについて深めようとさらに話し合ったりしている自分たちの姿があった。」「顔を合わせるたびにこの《私の問い》について話し合った。家に帰ってからも文献を読んだり、予定を合わせて解釈を共有していったりする過程が楽しくて時間を忘れて取り組んだ。」「他のグループの考え方も納得できるものも多く、「授業づくり」に正解はないと改めて実感した。多様な授業のつくりかたを尊重し、児童の実態に合わせて臨機応変に、やり方を変えることが重要だと学んだ。」という記述からも、学生が学び浸り、学びが深化する方法、言い換えれば、「中等国語科教育法Ⅰ」で学ぶ方法として、深い学びにつながる価値のある学習の場をとして提供する必要があることが明らかになった。

## (3) 解決③ 学生が教職に就いてから役立つ学びにするためには開かれた評価を続ける

教室の扉は閉じない。これは私が小中学校の教員であった頃から心がけたことである。誰にでも見てもらえる教室という意味である。ここ数年は、授業参観を希望されても断ることが多かったが、2022年度は、教育委員会指導主事、現職の小学校教員や中学校教員、他大学教員が十分な配慮をしたうえで「中等国語科教育法Ⅰ」の授業を参観し、評価を行った。

授業担当者が設定する評価規準や評価方法だけの評価では貧弱である。多くの価値観、異なる経験、広がる協議を通して真正で開かれた評価が可能になる。ただそれは、雑多な視点でもよいということではない。学習指導要領に準拠したうえでの多様な評価ということである。学習指導要領は小中学校での学習指導のためのものであるだけでなく、大学の教員養成課程にとっても有益であり、外すことができないものなのである。

教職に就く学生にとっても教員免許を取得して教職以外の職に就く学生にとっても、大学の教職課程での学びが生涯に役立つものになるように私たち教える者は教える者の矜持を忘れてはいけない。

(達富 洋二・本学教授)

(西原 宏一・佐賀市教育委員会指導主事)

(白井 雄大・附属小学校教諭)

(上村 陽南、城戸 美空、木下 楓那・本学学生)

### 付記

- ・本稿は、大学教員、教育委員会指導主事、附属小学校教員、大学生の共著によるものである。  
第1章 (1.1, 1.2), 第2章 (2.1, 2.3), 第3章 (3.4), 第4章 (4.4), 第7章を達富,  
第2章 (2.2), 第3章 (3.2), 第4章 (4.1, 4.2, 4.3)を上村,  
第2章 (2.2), 第3章 (3.1), 第4章 (4.1, 4.2, 4.3)を城戸,  
第2章 (2.2), 第3章 (3.3), 第4章 (4.1, 4.2, 4.3)を木下,  
第5章 (5.1, 5.2, 5.3, 5.4)を白井,  
第6章 (6.1, 6.2)を西原が執筆した。

### 参考文献

- ・清水亮・橋本勝・松本美奈 (2009) 『学生と変える大学教育』, ナカニシヤ出版
- ・岡田敬司 (2009) 『人間形成にとって共同体とはなにか』, ミネルヴァ書房