

# 学級活動の指導案作成に関する能力の育成

—教職課程「特別活動の指導法」での授業検討会の取組みを通じて—

## Development of Skills Related to Drafting Guidance for Class Activities ; Through the Class Review Meeting in The Teacher Training Course “Teaching Methods for Extracurricular Activities”

清水 克博

Katsuhiko SHIMIZU

### 1 目的と問題の所在

本稿の目的は、教職課程「特別活動の指導法」において、受講者の特別活動、特に学級活動の指導案作成に関する能力の育成を図る方策の1つとして取り組んだに指導案検討会の成果と課題を明らかにすることである。

ここでいう「学級活動の指導案作成に関する能力の育成」とは、学級活動それぞれの特質の理解を通じて、特別活動として目指す資質・能力の育成に向けた学級活動を考え、具現化する方法を見出すとともに、その実践を果たすために必要な学習計画を立案できる力である。また、他の仲間と交流を図り、仲間の作成した学習指導案から学習することを通じて自らの学習指導案を改善することができるものととらえる。

特別活動は、学校教育の中で集団活動を通して人間関係を意図的に形成する場であり、VUCA（予測困難、不確実、複雑、曖昧）(OECD, 2015) な時代を生き抜くために不可欠な持続可能な人間社会を作るための人間的特徴を育てる上でも重要な役割を持つ。特に、この育成の要となる場は学級活動である。しかしながら「学級活動の特質や意義を踏ま

えた展開がなされている学校は少ない。その理由の最たるものは、学級活動が行事のための学級活動になっているという現実である。このことに時間を奪われているために本来の学級活動に取り組めないという実態がある」「一単位時間の学級活動が学級活動本来の内容そのものにあてる時間として果たして確保されているか」との問題点の指摘（山西, 2015）があるように学級活動（1）（2）（3）それぞれの特質を踏まえた教育実践が十分になされているとは言い難い。

こうした状況である理由の一つとして、学級活動の実践に不可欠な力量形成が教職課程の特別活動に関わる授業で十分に育てられていないことが考えられる。しかし、これは特別活動だけではない。過去に教職実践演習の設定の提言時、指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないとの指摘から、授業方法については役割演技（ロールプレイング）やグループ討議、事例研究、現地調査、模擬授業等を取り入れることが提言された（中央教育審議会, 2006）。提言以降、教科の指導法に関する科目において積極的に模擬授業が取り入れられている。特別活動に関

わる授業においても模擬授業の取り入れた実践の報告が見られる（今崎，2017）。しかし，模擬授業の実施時間，実際に模擬授業を行う体験者数の制限から期待された効果までには至っていないし，参加人数の多さから期待したほどの効果もあがっていない。

こうした反省に基づき，近年では模擬授業をより効果的にするために，振り返りを深め，力量形成を図る視点で幾多の研究が報告されている。例えば，他者の模擬授業を対象にしたリフレクションを通じて自己の学びを深める研究（川口，2018）や，模擬授業をする教師役の学生にウェアラブルカメラを付けさせ，教師の主観的な映像と教室内の映像を統合した映像を視聴させ，授業役の学生にリフレクションを行わせることで，模擬授業での学びを効果的にとらえさせようとする研究がある（小泉，2020）。

このように近年では，模擬授業そのものの研究より，模擬授業のリフレクションを通じて深い学びをとらえさせる研究が進む。しかしながら，模擬授業のリフレクションでの学びを深めることと，自己がイメージした学習過程を具現化するために必要な学習指導案を作成できるようになることにつながることは限らない。現職の教師でさえ，理想とする授業イメージはあるものの，これを具現化するために必要な学習指導案を作成することは難しく，困難さを感じる者が多い。こうした困難さを克服するために，現職教員では指導案作成を先輩と後輩が共に作る過程を設定し，その場を共有する事で互いの創発を図りながらよりよい学習指導案の作成に取り組む試みが行われている（尾澤，2018）。また，教職課程に学ぶ学生でも，学習指導案の作成イメージをつかませるために，実際の授業記録をもとに学習指導案として，いわば復元する形での指導案作成を試みる取り組みが報告

されている（田宮，2009）。

しかし，このような取組みをしても「いざ書くとなるとなかなか難しい」「例を見ても書けない」と回答する学生が存在する（田宮，2009）。こうした状況で重要なことは「こうすればうまくいきそうだ」という見通しを学生に得させることである。そのためには，現職教員が行うように互いに作成した指導案を見せ合い，意見を出し合いながら修正，改善し，よりよい指導案を協働して完成させるような取組みを教職課程の授業にも導入することが必要であろう。教科教育に比べて，教科書もなく，内容が多義にわたる特別活動，特に学級活動ではなおさらこうした取組みが重要である。

そこで，本研究では，学級活動の模擬授業を想定した学習指導案を協働して検討し，指導案作成につなぐ指導案検討会を実施する。そして，指導案検討会で得られた成果と課題を検討することを通じて，学習指導案の力量形成を図る指導案検討会の在り方を明らかにする。

## 2 研究の方法

### 2.1 対象学生・科目・実施時期

研究対象とした学生は，X県内にあるA大学2年生109名，B大学3年生43名，C大学4年生70名の教職課程で学ぶ222名で，A大学，B大学は中学校高校の教員免許を，C大学は小学校の教員免許の取得を目指す学生が受講している。対象科目は「特別活動の指導法」である。実施時期は2021年度前期の2021年4月から7月までの期間に実施した。

### 2.2 研究の対象とした授業内容

研究対象とした「特別活動の指導法」は，特別活動の意義や原理等を踏まえ，特別活動の指導に必要な資質・能力を理解し，生徒に

自主的・実践的な態度を育てるための授業実践力を、模擬授業や学習指導案作成等を通じて身に付けることを目的としている。目的を果たすため、これまで以下のような流れで授業を進めた。

特別活動の意義や目的、特別活動の歴史、学習指導要領から見た特別活動について学び特別活動の柱の一つとなる話し合い活動での「合意形成」に関する基礎理論と方法について学ぶようにした。また、学級活動の内容の違いと進め方の違いを理解できるように、講師が収集した学級活動(1)(2)(3)の授業ビデオを逐語記録と併用しながら視聴し、それぞれの特徴を学ばせた。さらに、学校行事、児童会・生徒会活動、クラブ・委員会活動についても、実践を記録したビデオを視聴し、その特徴について学ぶようにした。このように、特別活動に関する基礎的理論と実践を往還させながら特別活動の4つの分野について学修を進めた。その上で、学級活動(1)と学級活動(2)(3)の話し合いの進め方の違いや児童生徒が提示された議題や題材に対して主体的に話し合いに参加出来るようするための教師の指導上の工夫、評価規準の立て方を学ばせた。そして、複数人でグループを編成し、グループごとに模擬授業を実施させた。模擬授業は、授業目的の説明5分、模擬授業40分、その後の議論を35分、振り返りを10分とし、これを計4回行った。年度により受講者数が異なるが、例えば2019年度のB大学の場合、受講者が63人であったので5人ないし6人で構成するグループを12グループ作り、4チームに分けて1回の授業で各チームの1グループが教師役となり、グループ内の残り3チームが生徒役として模擬授業に参加するようにする授業を3つの教室で同時に実施した。また、模擬授業を行うグループには、授業進行、板書担当、机間巡視担当など役割分

担をさせ、全員が模擬授業に取り組むようにさせた。模擬授業中、筆者は教室を巡回しながら模擬授業を観察するとともにグループの指導案を基に事後検討会で議論すべき内容をまとめ、グループに提示して事後検討での議論が深まるようにした。模擬授業を実施したグループの学生には、事後検討会での議論を参考に、2週間以内に各自で指導案細案を作成し、提出することを義務付け、その添削を通じて学習指導案について学びを深めることを目指した。

しかし、こうした方法を用いてもグループ内で実際に授業を行う学生と授業の支援をする学生との間で模擬授業の取り組み程度や熱意に差が見られる。また、最終指導案も授業実施者が作成した指導案を他の学生がそのまま提出しているものが散見され、学習効果について課題が残った。そこで、学生一人一人に模擬授業の学習指導案を作成させ、その検討会を実施することとした。具体的には、1グループ4人(1グループのみ5人)の中で、学級活動(1)(2)(3)と学校行事と関わった学級活動について指導案が作成できるように4回授業指導案検討会を行いグループで検討するようにした。各回の内容については講師が議題、題材を提示し、指導案を作成するようにした。表1は、2021年度の本科目の授業内容である。なお、第6回を終えた時点で緊急事態宣言の発令によりB、C大学では対面授業が禁止された。このため第6回後、先に第9、10、15回の内容をオンデマンド授業で実施し、その後第7、8、11、12、13、14回の内容を対面授業で実施した。なお、A大学は実技系大学で個別指導で行う授業が多く、全て対面授業で行っていることから、全て対面授業で実施した。表1は、本授業の基本的な流れである。

表1 20XX年度の授業計画（A大学シラバスより抜粋）『特別活動の指導法』について

回数	授業内容	B, C大学の変更内容
第1回	特別活動の意義と目的	1回 対面
第2回	特別活動の歴史	2回 対面
第3回	学習指導要領から見る特別活動	3回 対面
第4回	合意形成の基礎理論と方法	4回 対面
第5回	学級活動（1）の内容理解と授業分析	5回 対面
第6回	学級活動（2）の内容理解と授業分析	6回 対面
第7回	学級活動（3）の内容理解と授業分析	10回 対面
第8回	学校行事の内容理解と関連した学級活動の授業分析	11回 対面
第9回	児童会活動・生徒会活動	7回 ワンデ <sup>o</sup> マント <sup>o</sup>
第10回	クラブ活動・委員会活動	8回 ワンデ <sup>o</sup> マント <sup>o</sup>
第11回	模擬授業指導案検討会1 学級活動（1）	12回 対面
第12回	模擬授業指導案検討会2 学級活動（2）	13回 対面
第13回	模擬授業指導案検討会3 学級活動（3）	14回 対面
第14回	模擬授業指導案検討会4 学校行事と関連した学級活動	15回 対面
第15回	キャリア教育と教育課程	9回 ワンデ <sup>o</sup> マント <sup>o</sup>

### 2.3 学級活動の内容理解を深めるための ビデオ視聴に基づく授業分析

特別活動，特に学級活動（1）（2）（3）の内容は多義にわたり，教科教育での被教育経験に比べ，学生の被教育経験の差は大きい。このため，学級活動（1）（2）（3）の内容理解についても差が生じやすく学習指導案作成に支障が生じることが予想される。田宮は，教科を専門教科とする学生とそうでない学生の授業についてのとらえ方と学習指導案としてまとめる際に差が見られることから，現職教員の授業の様子を記録したビデオ視聴をす

ることにより学習指導案作成に効果があると指摘している（田宮，2009）。このように被教育経験の違いから授業内容の理解の差をなくすため，指導案作成の前に筆者自身が収集した授業ビデオを学級活動（1）（2）（3）及び学校行事の各授業においてビデオ視聴，分析させた。なお，第5回，6回，8回で視聴した授業ビデオは筆者が東京都H市小学校で，第7回は筆者が兵庫県S市中学校で収録したものであり，いずれも筆者が学校・保護者・児童生徒から研究同意と使用許諾を得たものを使用した。

表2 指導案作成に該当する内容理解を深めるために視聴したビデオ内容

授業ビデオ	授業ビデオ視聴に基づく分析の視点
学級活動（1） 小学校2年「〇〇小まつりを考えよう」	最初の事実（問題）を見た子どもの反応とその理由 子どもたちが話し合い活動の中で大切にしている学級の暗黙のルール 折り合いがつかないときの解決するための子どもの対応とその真意 少数意見の子どもが，意見を変更したきっかけとその理由 意見を変更した仲間に対する周囲の子どもの配慮の姿とその理由 教師としての指導の構え
学級活動（2） 小学校3年「朝食を考えよう」	提示した題材を自分自身にかかわる大切なテーマであると認識させるための工夫 題材にかかわる自分の実情・状況に含む問題点を子どもに気づかせる工夫 題材を解決する方法を考えさせ，個人が自己決定できるようにする工夫 個人決定に至るまでの授業の全体の工夫

学級活動 (3) 中学校3年「これからお社会を生き抜く力」	教師が考えさせたい問題を生徒自身が自分の問題としてとらえることができるようにするための授業の流れの工夫 ・教師の発言，行動からの学び ・教師の指導の効果の事実（生徒の特徴的発言や行動）
学校行事と学級活動 小学校5年「縦割り活動のリーダーに必要な資質」	提示した題材を学級全体にかかわる大切なテーマであると認識させるための工夫 題材にかかわる学級の実情・状況に含む問題点を子どもに気づかせる工夫 題材を解決する方法を考えさせ，個人が自己決定できるようにする工夫 個人決定に至るまでの授業の全体の工夫

## 2.4 模擬授業の学習指導案検討会

授業実践のビデオ視聴を受けて，各学生に模擬指導案の作成を課した。4つの内容についての模擬授業指導案を検討することができるよう指導案検討会は4回実施した。1グループはいずれも4人構成を基本に編成し，各回の担当割り振りは筆者が行った。また，各回で取り扱う内容にばらつきが生じないようにするために，各回において内容を筆者が提示した。提示した議題，題材は以下の通りである。

【学級活動 (1)】「学級目標づくり」に関する議題

【学級活動 (2)】「いじめ防止」「他者の尊重」に関する題材

【学級活動 (3)】「進路指導」「キャリア教育」に関する題材

【学校行事と関連する学級活動】「合唱コンクール」「体育大会」に関する題材

各回の担当した学生には，模擬授業指導案検討会の議論のたたき台となる指導案(略案)の作成を課し，授業当日の3日前の夕方までに大学の学務サーバーの課題ファイルに提出させるようにした。講師は，作成された指導案を全てPDF化して学務サーバーの共有フォルダーに保存し，学生は当日までに自分が参加するグループのたたき台の指導案をダウンロードするようにした。授業当日は，最初に全体会を開き，学級活動 (1) (2) (3) それぞれでの基本的な活動の流れと評価規準の作成手順について確認を行った。その上で，グループに分かれて模擬授業指導案の検討会を実施した。模擬授業指導案検討会の基本的な進め方は以下の通りである。

表3 模擬授業指導案検討会の基本的な進め方

1 全体会	10分
2 グループ協議	
(1) 指導案作成者からの説明，参加者からの質問	10分
・取り上げた内容の目的を説明する	
・児童生徒に授業を通じてどのような力を身に付けさせたいか	
・授業の流れ，特に工夫した点とその意図を説明する	
・授業の流れで，グループで協議したいことを説明する	
(2) 指導の流れの検討	30分
・作成者の意図を実現するために提示された指導の流れの改善点を検討する	
・教師の期待するような児童生徒の反応がなかった場合の補助指導を検討する	
(3) 評価のための評価規準の検討	15分
・評価のための評価規準と評価場面を検討する	
(4) 事前・事後指導等の検討	15分
・事前事後指導を検討する	
・使用するプリント等を検討する	
3 振り返り (グループ)	10分
・参加者の振り返りを行う	
・作成者による今後の改善方向の見通しを明らかにする	

## 2.5 分析方法

指導案検討会の効果と課題を明らかにするために、全授業の終了後に全体の学びの振り返りとして「模擬授業指導案検討会を通じた学び」について分析対象者が400字から500字程度で記述したテキストを分析した。なお、全学生222名の内、指定した条件を満たした2年生84名、3年生42名、4年生43名の計169名を分析対象にテキスト分析を行った。

分析は、使用ソフトは樋口（2014）が開発したKH-Coder 3（3.Bata.04, 2021年10月28日公開版）を用いて、計量テキスト分析を行った。また、データ分析するテキストを全て管見し、誤字や語句の誤用を確認したものを筆者で修正した。さらに、同じ意味をなす語句の揺れをできる限り排除するため、出現語句一覧表を基に出現言語を確認し、言語の統一を図った。例えば、「話し合い活動」「話し合い活動」を特別活動で一般的な「話し合い活動」に、「検討会」「指導案の検討会」「模擬授業指導案検討会」を「指導案検討会」に、「授業のビデオ」「ビデオ」を「授業ビデオ」に統一した。また、分析する対象の複合語については、TermExtractを使用して確認した後、

「学級目標」「指導計画」「授業方法」「学級目標づくり」「合意形成」「指導案」など152語を強制抽出する語とした。また、品詞は、固有名詞、組織名、人名、地名、未知語、感動詞、名詞B、動詞B、形容詞B、副詞B、否定助動詞、その他を除外した。

## 3 結果と考察

### 3.1 全体の傾向

まず、出現する語句の共起関係から全体の傾向を調べた。前処理の結果、文の数は1,095、総抽出語数43,318、異なり語数2,081、文のケース数1,095、段落226、H5が294であった。抽出語のリスト機能によって出現した出現回数（TF）の結果から上位50語を表したのが表4である。本研究のタイトルに含まれる「指導案検討」は9位で161回出現していた。また「指導案」が1位で635回、「自分」は2位で387回と「指導案検討」以上に多く出現していた。

指導案を作成する上で関連があると考えられる「模擬授業」は、175位で11回出現していた。表5は「模擬授業」の語句が出現した文章の抜き出しである。他の教科教育法等で「模擬

表4 出現した出現回数（TF）の上位50語

順位	出現回数	抽出語	順位	出現回数	抽出語	順位	出現回数	抽出語
1	635	授業案	15	95	グループ, 作る	33	54	視点
2	387	自分	17	94	学ぶ	34	52	検討, 自身
3	313	思う	18	93	行う	36	51	難しい
4	308	授業	19	92	時間	37	50	他者, 分かる
5	297	考える	20	84	活動	39	48	知る
6	217	意見	21	82	話し合い	40	47	気付く, 話し合う
7	187	作成	22	68	違う, 大切, 内容	42	46	出る, 必要
8	176	感じる	25	65	指導	44	45	生徒たち
9	161	指導案検討会	26	64	書く	45	43	部分
10	142	検討会	27	60	教師	46	42	部分, 様々, 流れ
11	124	グループのメンバー	28	59	出来る, 聞く, 実際	49	38	特別活動
12	123	見る	31	57	考え	50	37	それぞれ
13	121	生徒, 良い	32	55	改善			

表5 「模擬授業」の語句が出現した文書の抜き出し

・ただ模擬授業をするだけでは、やることに重きを置いてしまい、生徒のために考えた指導案にならないので、自分で考え、グループのメンバーの意見を踏まえて、もう一致度考え直すという過程を行うことでより深く考えることができた。(C大学, 3年)

・指導案について一緒に考えるという機会がなかったので、いざ模擬授業をやっても自分の課題を終わってから知るだけでそこから新たに指導案を組み直すことがなかったので、この活動は力になるなと思った。(B大学, 4年)

授業」を行った経験をしていた学生が、学習指導案の作成についての問題をとらえ「模擬授業」に対比して「指導案検討会」の意義を評価していると言えよう。

図1は抽出語の共起ネットワーク分析による中心性(媒介)の結果である。分析にあつ

ては集計単位を文とし、最小出現数を15に設定した。また、共起関係の選択数を上位80語とし、Jaccardを用いて分析した。図2は、設定した条件は同じでJaccardより共起関係を緩い範囲で捉えるEuclidを用いた共起ネットワーク図である。

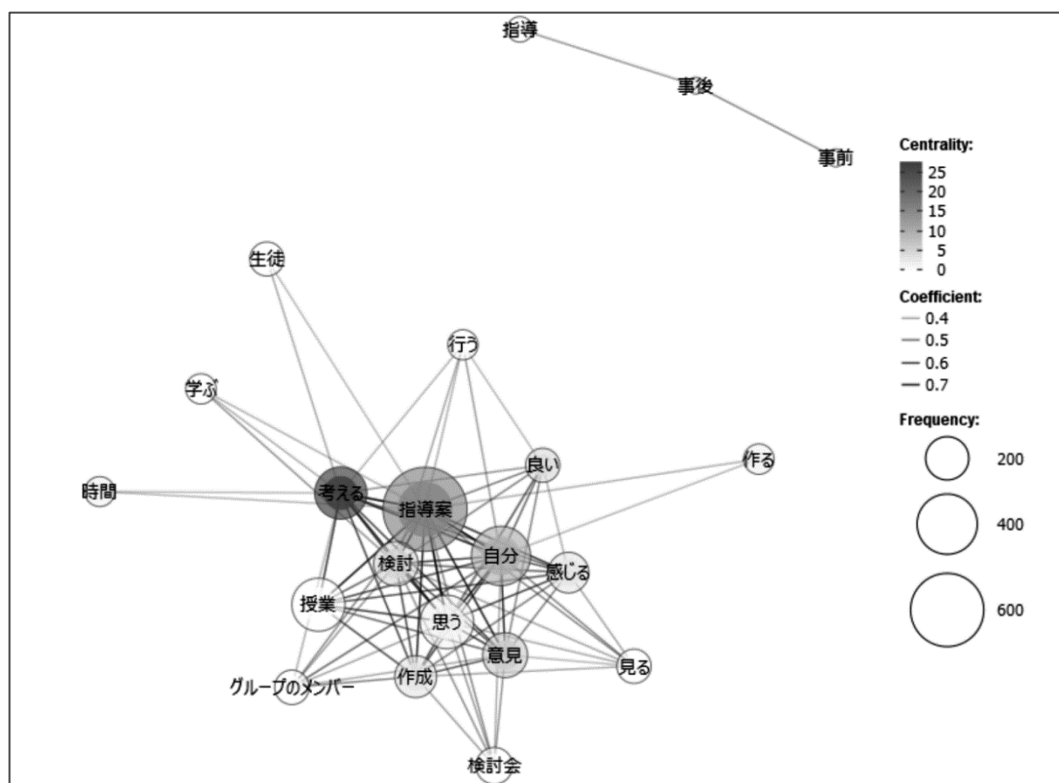


図1 Jaccard係数を用いて中心性(媒介)から見た全体の共起ネットワーク





「行う」は、どのようなこと意味しているかは、はっきりしない。これらを図2と併せて見てみると、「生徒」「行う」は、「児童」「活動」を通じてつながっていることがわかる。まず「生徒」は、指導案検討会にあたって「生徒」の「学習」での「反応」を「予想」と共に、併せて「評価」についても考えていると言える。また、「行う」は「活動」「児童」を通じて「指導案」のグループと「事前、事後指導」のグループとつながっている。さらに「行う」は「生徒」にも「学習」「必要」を通じてつながっている。従って、指導案作成において関わる全ての学習活動を「行う」ことを意味していると言えるであろう。「時間」は「指導案」「考える」と図1ではつながっているが、図2では「有意義」とつながっている。学生は指導案を考える時間自体を有意義な時間である、と捉えていると言えよう。

このように、指導案検討会に対する学生の全体な捉えは、その効果を実感していることがわかる。また、図1、図2からは、学生が授業案検討会に抱く課題に関する語句は出現しておらず、課題は確認できなかった。

### 3.3 学年の違いから見た指導案検討会の効果と課題

図3は、3.2で用いた条件に外部変数として学年を加えて、Jaccardを用いた共起ネットワークである。図3に見るように学年によって出現する語句が異なることが分かる。例えば、2年生では、独自に「内容」「大変」「難しい」「聞く」「指摘」「話し合い」「時間」「考え」「それぞれ」「生徒」「話し合う」が出現し、3年生とは「グループのメンバー」「違う」を、4年生とは「作る」「教師」と共有している。すなわち、教職課程をまだ学んで1年しか学習経験の少ない2年生にとり、指導案検討会を通じた指導作成は「大変」「難

しい」ものであり、「内容」について「グループのメンバー」で「それぞれ」「話し合い」、意見を「聞く」「指摘」する「時間」であり、「教師」として指導案を「作る」場と捉えていることが分かる。すなわち、2年生は、指導案作成自体の経験がなく、不安な状況で指導案作成に取り組んでいる。自分で指導案を作成するにあたって指導案検討会を通じてグループ内で話し合い、作成に協働して取り組みことで不安を解消しており、指導案検討会の効果と言えよう。

3年生では、「気付く」「必要」「改善」「出来る」の語句が独自に出現している。このことから3年生は、指導案検討会は自分の指導案を作るために「必要」な「気付き」と「改善」を生む場で、それらを通じて指導案が「出来る」場と捉えていることが分かる。すなわち、教職課程の学習経験を積み、指導案に対する知識を一定程度保有した3年生は、実際に指導案を作成し、グループで協議することで指導案の内容をよりよく改善することに役立つ場として指導案検討会を捉えていると考える。

これに対して、4年生では「指導」「視点」「工夫」「活動」「子ども」「活かす」「自身」が独自の語句として出現している。すなわち、この指導案検討会をしている期間に教育実習による指導案作成を実際に経験している4年生は、「自身」の「指導」に「活かす」観点で捉え、「子ども」に対する具体的な「活動」や「工夫」などの「視点」を考える場として指導案検討会を捉えていると言える。

このように同じ授業の流れで指導案検討会を設定して実施しても、学年の違い、すなわち教職課程の学習経験年数差に応じて、学生の指導案検討会に対する意義の捉え方は異なっていることがわかる。

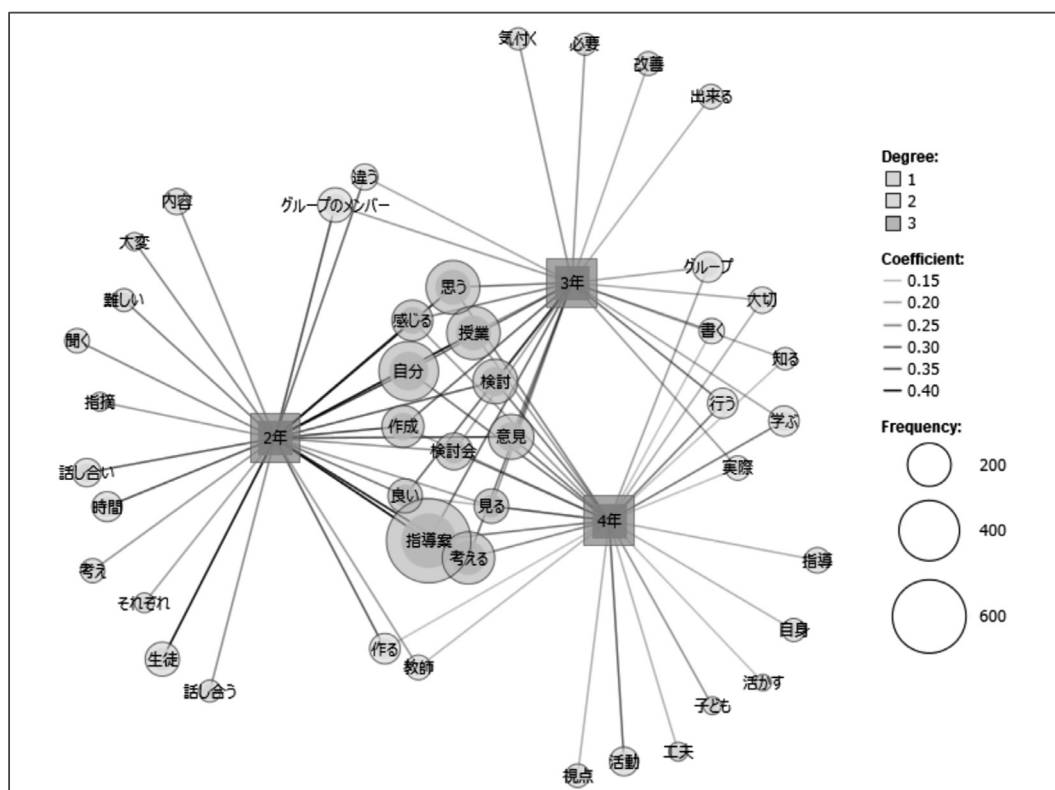


図3 学年を加えた共起ネットワーク

### 3.4 学年の違いとコーディングルールから見た指導案検討会の効果と課題

文書クラスター分析で併合の過程を確認したところ、段階11で併合水準が0.575、20で0.600であった。こうしたことを参考にクラスター数を11と定めた。

クラスターそれぞれの特徴語、文書検索を基に、「他者意見をもらう効果」「(指導案検討会に対して初期抱いていた) 否定的捉えからの変化」「指導案検討会での前向きな活動」「特別活動の学びと理解の振り返り」「指導案要素の把握」「合意形成に向けた方法の検討」「視点の広がり」「(指導案作成を通じた) 学校現場への意識」「指導案検討の大変さと意義」「授業方法の広がり」「指導案作成の困難さ」の11コードを付した。その上で、それぞ

れのコードに対するコーディングルールとして、各クラスターの特徴語を参考に定めた。例えば、「他者意見をもらう効果」では、「メンバー、気づく、作る、有意義、指摘、自分、分かる、良い、改善、機会」など35個の語句をコードの条件とした。このような手順でコーディングルールを作成した後、単純集計のコーディンと学年を外部変数に定めたクロス集計のコーディングを行った。表6は、単純集計によるコーディング結果、表7は学年とのクロス集計によるコーディング結果である。

表7に見るように学年によって明らかに有意差がある。11コード中「他者意見をもらう効果」「指導案検討会での前向きな活動」「特別活動の学びと理解の振り返り」「視点の広がり」「学校現場への意識」「指導案検討の大

表6 コーディング単純集計結果

コード名	頻度	%
他者意見をもらう効果	170	57.82%
否定的捉えからの変化	11	3.74%
指導案検討会での前向きな活動	170	57.82%
特別活動の学びと理解の振り返り	134	45.58%
指導案要素の把握	74	25.17%
合意形成に向けた方法の検討	42	14.29%
視点の広がり	169	57.48%
学校現場への意識	162	55.10%
指導案検討の大変さと意義	170	57.82%
授業方法の広がり	150	51.02%
指導案作成の困難さ	108	36.73%
コードなし	124	42.18%
(文書数)	294	

表7 学年とのクロス集計によるコーディング結果

	他者意見を もらう効果	否定的捉え からの変化	指導案検討 会での前向 きな活動	特別活動の 学びと理解 の深まり	指導案要素 の把握	合意形成に 向けた方法 の検討	視点の広が り	学校現場へ の意識	指導案検討 の大変さと 意義	授業方法の 広がり	指導案作成 の困難さ
2年	<b>76(100%)</b>	6(7.89%)	<b>76(100%)</b>	56(73.68%)	31(40.79%)	22(28.95%)	<b>76(100%)</b>	<b>73(96.05%)</b>	<b>76(100%)</b>	<b>69(90.79%)</b>	46(60.53%)
3年	<b>47(97.82%)</b>	2(4.17%)	<b>47(97.82%)</b>	<b>41(85.42%)</b>	22(45.83%)	10(20.83%)	<b>47(97.92%)</b>	<b>45(93.75%)</b>	<b>47(97.92%)</b>	<b>41(85.42%)</b>	31(64.58%)
4年	47(73.44%)	3(4.69%)	47(73.44%)	37(57.81%)	21(32.81%)	10(15.63%)	46(71.88%)	44(68.75%)	47(73.44%)	40(62.50%)	31(48.44%)
全体	170(90.43%)	11(5.85%)	170(90.43%)	134(71.28%)	74(39.36%)	42(22.34%)	169(89.89%)	162(86.17%)	170(90.43%)	150(79.79%)	108(57.45%)
$\chi^2$ 検定	32.492**	0.981	32.492**	10.570**	2.057	3.639	24.840**	24.840**	32.492**	18.507**	3.42

\* 5%有意 \*\* 1%有意

変さと意義」「授業方法の広がり」の7コードで1%有意で差がある。いずれも2, 3年の数値が高く, 4年が低い。また, 有意な差は認められないコードも, 教職課程での学習経験年数が多い4年生は他の学年に比べて数値が低い。

図4は, 1%有意で学年間の差が確認できた「他者意見をもらう効果」「指導案検討会での前向きな活動」「特別活動の学びと理解の振り返り」「視点の広がり」「学校現場への意識」「指導案検討の大変さと意義」「授業方法の広がり」のコードについて表7のデータを基にグラフ化したものである。

グラフから分かるように, 模擬授業の指導案検討会に関して振り返った時, 2年 > 3年 > 4年の順で7つのコードに関連する語句の出現状況が高い。1, 2年生は最大100%で

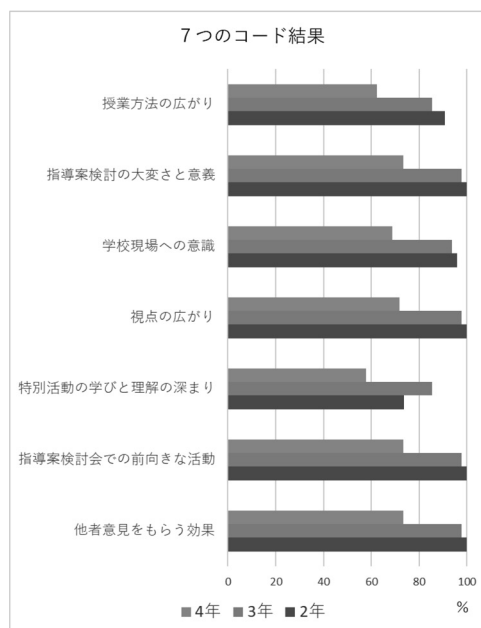


図4 7つのコード結果

最低でも75%を越えている。2, 3年生に比べて低い4年生も最低でも55%以上を越えている。このように指導案検討会を行う時、「他者意見をもらう効果」「指導案検討会での前向きな活動」「特別活動の学びと理解の振り返り」「視点の広がり」「学校現場への意識」「指導案検討の大変さと意義」「授業方法の広がり」について効果があると言える。

表7で有意な差が見られなかったコードは「否定的捉えからの変化」「指導案要素の把握」「合意形成に向けた方法の検討」「指導案作成の困難さ」の4つである。「否定的捉えからの変化」「指導案作成の困難さ」は、指導案検討会の活動を通じて学生が指導案検討会並びに指導案作成に対して否定的な感情から改善したか、効果を示すコードである。「否定的な捉えからの変化」がいずれも10%未満であるのは、指導案検討会に対する否定的な語句の出現が極めて少なかったからと言える。つまり、学生は指導案検討会での活動を否定的には見なかったと言えるであろう。また、「指導案作成の困難さ」については学年間に有意な差は出ていないが、2年生は60.53%、3年生は64.58%と学年の3分の5程度が作成当初、困難があり、それが指導案検討会で解消できたと捉えていることがわかる。これに対して、4年生は48.44%と半数程度である。指導案作成について事前に困難を感じ、指導案検討会を通じて解消した4年の学生は約半数いたと言える。しかし、指導案作成に困難を感じていた学生が2, 3年生に比べて少なかったのか、あるいは困難を解消できた学生が少なかったかは残念ながらわからない。この点について今後の検討が必要である。

有意な差が見られなかった4つのコードのうち「指導案要素の把握」「合意形成に向けた方法の検討」は、指導案作成に伴って得る

学びの効果を示すコードに類する。その2つがどの学年でも低いのは、指導案検討会においてこの2つの「指導案要素の把握」「合意形成に向けた方法の検討」コードについて十分に検討する機会がなかったと言える。指導案検討会での議論が、具体的な指導や学習の流れ、事前事後指導、評価方法に集中し、学級活動の柱となる合意形成の在り方についての議論はなされず、合意形成に向けた話し合いの流れが指導案要素の把握につながるとは実感できていないと推察される。

### 3.5 学年の違いから見た特徴

図5は、コードに対して外部変数として学年を加えた時の対応分析の結果を示したものである。図は、中央に集中するため見やすくするように原点付近を係数2として拡大した。

この図を見ると、2年生に特徴的なコードは「合意形成に向けた方法の検討」であることが分かる。3年生では「特別活動の学びと理解の振り返り」が特徴的なコードとして現れている。また、4年生は前節で明らかにできなかった「指導案作成の困難さ」が特徴的なコードとして認められる。これに対して、「他者意見をもらう効果」「指導案検討会での前向きな活動」「指導案検討の大変さと意義」「指導案要素の把握」「視点の広がり」「合意形成に向けた方法の検討」「学校現場への意識」「授業方法の広がり」が全学年に共通するコードとして存在している。

このように、基本的には各学年とも共通したコードと関わっているが、指導案検討会を実施する中で2年生は具体的な話し合いに関する方法論において、3年生は特別活動全体についての理解、4年生においては指導案作成上の問題点について理解を深めるような工夫を必要とすることが明らかとなった。なお、「否定的な捉えからの変化」は各学年から著

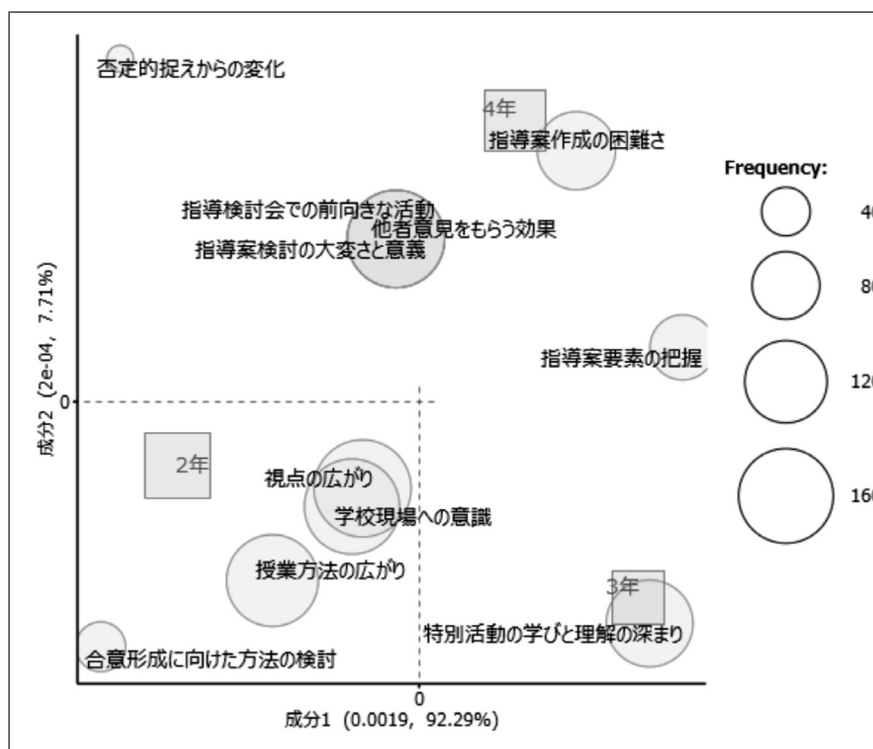


図5 学年別対応分析

しく離れており、指導案検討会としての機能として、学生は捉えていないことがわかる。指導案検討会に対する否定的な態度を前提にした工夫は、不要であると言える。

#### 4 結果と考察

##### 4.1 指導案検討会の全体的な効果

本研究では、指導案検討会を受講後に学生が記した自由記述の分析を通じて指導案検討会の効果と課題を明らかにすることを試みた。

文部科学省は、教職課程の教育課程において模擬授業の実施を求めているが、本研究の学生の記述(表5)が示すように、模擬授業を実施するだけでは模擬授業の実践に重きがおかれ、学級の児童生徒の反応を十分に想定した上で考える指導案の作成は望めない。このような点からも指導案検討の機会を持つこ

とが必要であることが明らかになった。

模擬授業の指導案を個々の学生に課し、それを持ち寄って繰り返しグループ内で繰り返し、検討することは、自分で指導案を考える上で貴重な機会となっていることが抽出語による共起ネットワークでの分析で明らかとなった。また、そこでは、グループのメンバーとの指導案についての検討を通じて、他者の意見から学びを得て、はじめに作成した指導案の改善につながっていた。さらに、具体的な授業の改善だけでなく、事前事後の指導や、生徒の反応の予想、授業での学習の評価など、指導案検討会を体験することで幅広く考えるようになっていくことが明らかとなった。このように指導案検討会の実施は、模擬授業に比べて授業を構想する上でより学生の思考を深める効果があると言える。

## 4.2 学年別に見た指導案検討会の成果と課題

全体としては、自分の指導案を作成するために検討会を通じて意見を出し合い、検討することは有用であるが、これに加えて教職課程での学びの経験の違いを考慮する必要がある。例えば、2年生はコードと学年のクロス集計結果を見ると全般的に他の学年に比べて指導案検討会は効果があることが確認できる。また、コードと学年の対応分析結果によれば「合意形成に向けた方法の検討」を必要としていた。つまり、2年生は指導案作成自体の経験がこれまでなく、授業の進め方、特に合意形成に向けた話し合いの進め方について十分に理解していないことに不安を感じながら指導案作成に取り組んでいると言える。こうした状況にある2年生を考慮して、指導案検討会では、グループ内で合意形成の方法について十分に話し合い、協働的によりよい話し合いの進め方について考え、これを基に指導案を作成することができるように指導案検討会を構成することが必要である。こうした話し合いを指導案検討会の重点項目として位置づけることで指導案検討会の中で「授業方法の広がり」が生まれ、授業方法論の意味で「視点が広がる」と考える。

3年生は、教職課程の学習経験を重ね、指導案作成に関する授業経験と知識を一定程度保有している。こうした3年生にとっては、指導案経験を振り返らせ、指導案作成の自己の課題を省察させることが必要である。その上で、特別活動の内容と教科の内容の違いをよく自覚させた上で、特別活動の目的を果たすためにどのような授業展開が望ましいかをグループで協議することで指導案作成を通じて「特別活動の学びと理解の深まり」を図ることができるようになると思われる。

4年生は、指導案検討会をしている期間に

教育実習による指導案作成を実際に経験しており、「指導案作成の困難さ」を強く自覚している。したがって、教育実習を通じて実際に作成した指導案をベースにして、指導案検討会で他者から意見をもらい、修正する時間として指導案検討会を実施した方が「指導案作成の困難さ」を解消につながるとともに、学びの効果が高くなると考える。

## 4.3 残された課題

本研究を通じて教職課程における指導案作成の学習を進めていく上で、異なる学年でも共通すべき内容と学年の学習経験に応じて内容を変えるべきものがあることを明らかにした。これを可能にするためには、まず、指導案検討会で目指す学習指導案の完成像を明確に示す必要がある。より具体的には「逆向き設計」（ウィキンズら、2012）に基づく指導案検討会の授業計画のデザインが必要である。すなわち、①求められている結果を明らかにする。②承認できる証拠を決定する。③学習経験と指導を計画する。というステップを踏んだ学修デザインを指導案検討会の学修に用意する必要がある。そして、①の求める学習目標設定において、学年の違いに応じた目標設定を行うことが重要である。また、②のステップを承認できる証拠の設定、すなわち①に基づく評価規準としてのルーブリックの作成と、これを事前に学生に提示することが必要である。

今後は、それぞれの学年実態に応じながら、必要とする指導案作成の力量形成を図るための授業デザインの開発と、これに伴うルーブリックの作成を行い、実践に取り組んでいきたいと考える。

## <引用文献>

- ウィキンズ, G & マクタイ, J (西岡加名恵 訳)  
(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計—  
「逆向き設計」の理論と方法』日本標準.
- 今崎浩 (2017)「教職科目『特別活動指導法Ⅰ』  
における模擬授業導入の意義」『広島文教女子  
大学教職センター年報』第5号, pp.21-29.
- 尾澤知典 (2018)「経験者の知見を未経験者に伝  
えることを目的とした協働での指導案作成プロ  
グラムの開発」『教育デザイン研究』9,  
pp.286-286.
- 川口 諒 (2018)「体育教員養成課程の模擬授業  
における学生の「リフレクション」の実態に関  
する事例研究—他者の実践を対象とした協議会  
における「リフレクション」に着目して—」『広  
島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第67号,  
pp.259-268.
- 小泉匡弘 (2020)「教師役として模擬授業を実践  
する学生のリフレクションの内容と意味構造—  
教員養成課程の教科教育法に関する講義を事例  
として—」『北海道大学大学院教育学研究院紀  
要』第137号, pp.97-112.
- 田宮弘宣 (2009)「学習指導案作成を取り扱った  
授業についての考察—ビデオ視聴を活用した授  
業実践—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究  
紀要』第19巻, pp.273-278.
- 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)」
- 樋口耕一 (2014)『社会調査のための計量テキス  
ト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカ  
ニシヤ出版.
- 山西哲也 (2015)「特別活動の指導の問題」『淑徳  
大学研究紀要 (総合福祉学部・コミュニティ政  
策学部)』49, pp.75.
- O E C D (2015). *Education 2030 Project Proposal*.  
EDU/EDPC(2015) 7/REV.