

〔論文〕

# 国語科教育における教師の授業実践力に関する研究

—教員養成課程在籍学生の捉えに焦点を当てて—

宮 崎 大 樹  
Daiki Miyazaki

大阪総合保育大学  
児童保育学部 児童保育学科

本研究は、国語科教育における教師の授業実践力について、教員養成課程に在籍する学生がどのように捉えているのかを明らかにすることが目的である。教員養成課程在籍の学生 97 名が「教師に必要な授業実践力」をテーマに作成したループリックを対象に、388 の評価観点について KJ 法を用いてカテゴリーの分類を行った。加えて評価の観点及び評価基準の記述についてテキスト分析を行い、頻出語の抽出及び共起ネットワークの作成をした。その結果、教員養成課程に在籍する学生は、授業前に「計画する力」を授業中に子どもの発言などに対して臨機応変に対応する力や授業後に自らの授業を省察する力よりも、重視する傾向があることが明らかになった。また、共起ネットワークの分析からは「板書を構成する力」「授業を計画する力」「指導案を作成する力」「時間を管理する力」「子どもにわかりやすく伝える力」「子どもの意見を引き出し・広げる力」などを教師に必要な授業実践力として捉えていることが明らかになった。

キーワード：授業実践力、国語科教育、教員養成課程

## I 問題と目的

急速な社会状況の変化に伴い、学校の教員に求められる資質・能力も移り変わってきた。平成 17（2005）年 10 月 26 日の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」のなかでは、「教育の成否は教師にかかっていると言っても過言ではない」と教育における教師の担う役割の重要性を強調した上で、「国民が求める学校教育を実現するためには、子どもたちや保護者はもとより、広く社会から尊敬され、信頼される質の高い教師を養成・確保することが不可欠である」と、教師の質の向上について述べている。また、平成 27（2015）年 12 月 21 日の中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（平成 18 年 7 月 11 日、中央教育審議会）や、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策（答申）」（平成 24 年 8 月 28 日、中央教育審議会）を根拠に、教員が備えるべき資質能力として、使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践の指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等が繰り返し提言されてき

たことを指摘し、これら不易の資質能力は今後も教員に求められるものであると強調している。その上で、これからの時代の教員に求められる資質能力について、以下の 3 つが必要だとしている。

- ◆ これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。
- ◆ アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICT の活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。
- ◆ 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。

このように教員の資質・能力向上の重要性が強調されるにつれ、教員の養成・採用・研修の一体化が課題として広く認識されるようになった。2012（平成 24）年の「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上

方策について」の答申には、「教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、教職生活全体を通じた一体的な改革、学びつづける教員を支援する仕組みづくりを構築する必要がある」と明記されている。青木（2022）が、「教員養成機関において最小限必要な即戦力として実践的指導力の育成が期待されている」と指摘するように、養成段階における資質・能力の育成が強く求められている。

では、養成段階にある教職課程に在籍する学生たちは、自らの資質・能力についてどのように捉えているのか。沖田（2022）は、現職教員と教職課程科目を履修している学生を対象に、「教員に求められている資質能力を、自分はどの程度身につけていると思うか」についてアンケート調査を行った。その結果、「教科指導力・授業力」について、学生から見て教員よりも「資質能力が身につけている」という意識が最も低いことが明らかになった。また、枝元・山本（2018）は、教職志望学生が教育実習に対して「授業実践力」、「体調」、「児童・生徒関係」、「身だしなみ」、「精神面」の5つの要素に対して不安を抱いていることを明らかにしている。これらのことから分かるように、教職課程に在籍する学生は、「授業実践力」が不足していることを自覚し、そのことに対して不安を感じている。このような状況に対して、養成機関は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」（中教審答申、2015）を行うために、学生の「授業実践力」に対する捉えを理解する必要がある。しかし、学生が授業実践力をどう認識しているかは十分に検討されてこなかった。例えば、折川（2009）のように、教育実習において身につけさせるべき授業実践力について、教員を養成する大学側の視点から考察した研究は見られる。しかし、学生が授業実践力をどのように捉えているかという視点で論じた研究は多くなく、学生の捉えは明らかにされていない部分が多い。

加えて、「授業実践力」の定義が曖昧であり、養成機関や学生によって捉えが様々であることも問題だ。高橋（2019）は、授業力を「教師の資質や能力を含み、単に『うまくできる』ことだけにとどまらず、人間性も含めた総合的な授業に関する力全般」とし、「基礎的教師力」を基礎に「授業構成力」「授業実践力」「授業分析力」があると述べた。一方で、廣瀬ら（2016）は、算数教育における授業実践力を「授業評価」「学習方法の組み立て」「授業展開」「単元計画・学習指導案の作成」に関する因子に分類した。また、和歌山県教育委員会は、授業実践力を授業構想能力、指導技能、省察の3つに分類することで、時系列に基づき授業前・授業中・授業後

の3つに整理して、授業前後の取り組みの重要性を強調している（梅村、2017）。このように、一口に「授業実践力」「授業力」と言ってもその捉えかたは様々であり、その定義はいまだ明確だとは言えない。

以上のように、社会的な状況の変化を背景に多様な要素を含みながら、その定義もいまだ曖昧な授業実践力であるが、教職課程に在籍する学生たちは授業実践力をどのように捉えているのだろうか。教職課程に在籍中の学生が授業実践力をどのように捉えているのかを明らかにすることができれば、教員養成段階における教育実習や教科指導法の授業において、授業の目的をより明確にしたり、指導の焦点化をしたりすることが可能になる。そして、その結果、必要最低限の「即戦力」としての確かな授業実践力を備えた教員の育成に向けて新たな方向性を示すことができると考えた。なお、本研究は国語科における授業実践力に焦点を当てたものである。丸山・岩瀬（2021）が「国語科はねらいとなる学習到達点が一方に収束しない授業が多く、克服すべき課題を自分一人では見出しきれないことも多い」と指摘するように、自身の授業がねらいに到達したかどうか自覚し難い国語の授業に苦手意識を持つ学生も多いようだ。しかし、「国語は、学校教育のあらゆる教科や様々な学問の基盤」（文部科学省、2004）と述べられているように、すべての科目に共通して必要な力を育む重要な科目である。特に小学校教員養成課程においては、「小学校、中学校、高等学校の各段階において、国語教育の重要性はそれぞれ異なるが、発達段階から考えて、小学校段階は国語力の向上に特に重要な時期である」（文部科学省、2004）ことを常に念頭に置き、学生が責任と自信を持って授業に臨むことができるだけの授業実践力を身につけられるようにする必要がある。

以上のことから、本研究では「教職課程に在籍する学生が考える国語科教育における教師に必要な授業実践力」とはどのようなものかを明らかにすることを目的とした。なお、本研究においては授業実践力を「授業を実践するために必要な力」と広く定義し、「教師の人間性は含めない」などの制限を設けないことで学生の自由な発想を促すこととした。

## II 方法

### 1 研究の対象

筆者が担当した「国語科指導法」の授業を受講したA県の大学において教職課程に在籍する2022年度に2回生であった学生97名（受講者101名、回収率96.0%）が作成した「教師に必要な授業実践力についてのループ

リック」の記述内容を分析の対象とした。受講者は、小学校教諭一種免許取得を目指す学生で、指導法の授業を受講するのは本科目が初めてであった。多くの学生は、1回生時に幼稚園または保育所でのインターンシップを経験しており、本科目開講時（2回生前期）には多くの学生が小学校でのインターンシップを実施し始めようとしている状況であった。インターンシップは週に1回のペースで実施され、本科目の授業終了までに概ね7回程度実施された。つまり、多くの学生は本科目の授業以外に学校現場で実際に行われている授業を目にする機会があったということである。そのため、作成したループリックには、本科目の授業で学んだこと以外にインターンシップでの学びが影響している可能性もある。ただし、教育実習は未経験であるため、自ら授業を実践した経験のある学生はいなかった。

ループリックは、全15回の授業終了後に、全受講生を対象に課題として作成を課したものであった。授業の流れは、表1に示すとおりであった。全15回の授業のうち前半で基礎的知識を学び、中盤では教材研究や指導案づくりに取り組んだ。最後の6回の授業を使って、45分間の模擬授業と事後協議の実践を行った。なお、本授業は1クラス33～34人で実施され、3クラスで実施された。

授業の中で、「授業実践力とは何か」という定義づけや説明は行わず、全15回の授業を通して自らの考えを構築し、その成果をループリックに示すことを求めた。

文献等の参照について特に制限はしなかったが、授業を通して学んだことを示すことが大切なことを強調し、具体的な記述を評価することを伝えた。なお、対象となった学生は小学校教諭一種免許取得を目指す学生であったため、ループリックの対象は小学校の国語科の授業に限定した。ループリック作成にあたっては、まず「教師が国語の授業をする場合に必要だと考える授業実践力」をテーマとした。その上で、評価の観点を4点あげ、それぞれについて4段階に分けて評価の基準を記述しループリックを作成するように指示した。本研究において分析の対象としたのは、ループリックの中の2点である。1点目は「評価の観点」であり、2点目は4段階に分けて記述した具体的記述の4段階目、つまり最も高い評価基準として示された評価基準の記述である。評価の観点についてはKJ法による分析及び頻出語の抽出を、評価基準の記述については共起ネットワーク作成の対象とした(図1)。

## 2 データの分析の方法

まず、得られたデータの全体像を把握するために、ループリック記述から得られた388の評価の観点（一人につき4観点、97名分）についてKJ法（川喜田、1970）を用いて分析した。評価の基準に記された記述内容をもとにカテゴリーを生成し、サブカテゴリーを設けて整理した。

次に、フリーソフトウェアであるKH Coder（Ver.3）

表1 国語科指導法の授業内容及び流れ

回	具体的な授業内容	
1	学習指導要領国語全体の構成	講義＋ワーク＋師範授業
2	資質能力「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう人間性等」	
3	資質能力を育む国語科授業づくりのポイント	
4	言語活動の充実、学習課題の工夫、グループ学習の工夫、学習評価の工夫と改善	
5	授業づくりの全体構造について	講義＋グループワーク
6	単元計画について	
7	授業計画・板書について	
8	指導案について	
9	授業の実践について（リハーサル）	模擬授業＋事後協議＋講義 ・「話すこと・聞くこと」「書くこと」 「読むこと」の学習過程の工夫 ・情報の扱い方・伝統的な言語文化・読書の授業づくりのポイント
10	模擬授業1	
11	模擬授業2	
12	模擬授業3	
13	模擬授業4	
14	模擬授業5	
15	模擬授業6	



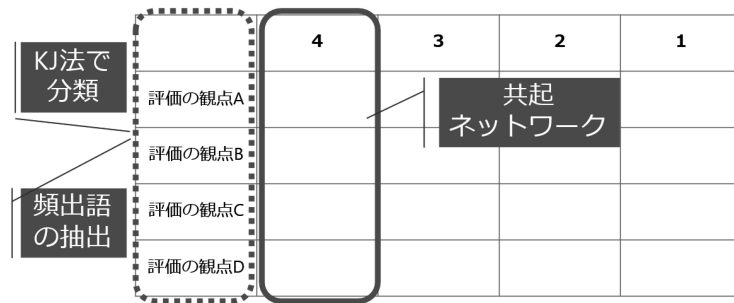


図1 ルーブリックと分析対象

を用い、「自動抽出した語を用いて、恣意的になりうる操作を極力避けつつ、データの様子を見る」（樋口、2020）ために、頻出語の抽出及び共起ネットワークを作成した。分析の対象である4つの「評価の観点」及び、ルーブリックに示されたそれぞれの観点のうち「最高評価基準の記述」についてテキスト分析を実施し、頻出語の抽出及び共起ネットワークの作成を行った。

### 3 倫理的配慮

本研究の対象者には、研究の目的及び内容と併せて、本研究で得られた情報は研究及び教育目的にのみ使用し公開の際には個人名が特定されないように統計的に処理することを口頭と文書で説明し、同意書の提出をもって対象者より同意を得ている。また、研究への不参加（提出したルーブリックを分析対象からは外すこと）を希望する場合は申し出ること、研究への参加・不参加と授業の成績評価には関わりがないことを伝えている。

## Ⅲ 結果

ルーブリックに評価の観点として示された388の観点をKJ法にて分類した結果は、以下の通りである（以下、カテゴリー名には【 】, サブカテゴリー名には〔 〕をつける）。質問に対して適切に回答できていないものはなかったが、評価の基準に記された記述から複数の観点を含むと考えられたものについては【その他】として分類した。その結果、学生の考える授業実践力は【計画する力】【話す力】【書く力】【授業方法を工夫する力】【人間性】【学級経営力】【児童理解】【聞く力】【机間指導をする力】【見る力】【知識・理解】【興味・関心】という12のカテゴリーから構成されていた。

まず、【計画する力】は〔授業計画〕〔教材研究〕〔指導案〕という3つのサブカテゴリーから構成された。次に、【話す力】は〔全体への話し方〕〔個人への声かけ〕の2つから構成されていた。【書く力】については、〔板

書〕がほぼ全体を占めており、〔文章表現力〕が1件のみ見られた。【授業方法を工夫する力】については、表現は様々であったが〔ペア・グループワークの導入〕に分類される内容がほとんどで、少数ではあったが〔子どもの達成感・楽しさ〕について述べた記述があった。【人間性】では、「明るさ」や「元気さ」といった〔子どもに接する際の人がら〕と、「探究心」「授業への熱量」といった〔授業に向かう姿勢〕に分類された。【学級経営力】では、すべてが〔クラスの雰囲気づくり〕について述べられていた。【児童理解】においては、〔対象としての子どもを理解する〕という教師から児童への一方向の理解と、〔信頼関係の構築〕とした双方向の理解に分類できた。【聞く力】では、〔肯定的に聞く力〕と〔児童の発言内容を正しく理解する力〕に分けることができた。【机間指導をする力】【見る力】【知識・理解】【興味・関心】については、いずれもデータの個数が6つ以下の小さなカテゴリーであったため、サブカテゴリーは設けなかった。各カテゴリーにおけるデータの個数等、詳細については表3に示す。

次に、KH Coderを用いて「授業実践力」としてあげられた388の観点について計量分析を行った。その結果、総抽出語数929（使用語数647）、異なり語数216（使用語数170）であった。このうち、上位頻出語を見ると「板書」が最も多く、次いで「授業」「指導」「話し方」がそれぞれ30回以上出現した（表2）。

続いて、ルーブリックに示された388（一人につき4観点、観点ごとに1つの最高評価）の「最高評価基準の記述」について計量分析を行った。その結果、総抽出語数15,541（使用言語数6,713）、異なり語数1,287（使用語数1,054）が認められた。これらの語のうち、出現回数15回以上の64語について、語と語の関係性を明らかにするため共起ネットワークを作成した（図2）。出現数の多い語ほど大きな円で表現され、共起関係のある語が線で結ばれている。その結果、つながりのある語の集まりが全部で11認められた。11それぞれのカテゴリー

表2 授業実践力としてあげられた観点の上位頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
板書	68	力	12	楽しい	5
授業	53	準備	8	観察	5
指導	46	児童	7	机	5
話し方	32	時間	7	技術	5
教材	27	導入	7	構成	5
研究	20	配分	7	対応	5
子ども	16	環境	6	能力	5
計画	14	進め方	6	表現	5
理解	13	内容	6		
声	12	雰囲気	6		

の中で最も出現回数の多いものを基にして整理すると、「授業」「指導」「時間」「伝える」「興味」「声」「活動」「子」「楽しい」「意見」「説明」であった(図2)。

また、和歌山県教育委員会(梅村, 2017)の時系列による授業実践力の分類をもとに学生の記述を分類すると表4のようになった。「授業前」に関するものが最も多く48.1%, 続いて「授業中」の41.9%であった。「授業後」に関する記述はなく0.0%, 「その他」に分類した人間性など時系列に関係のない記述内容が10.1%であった。「計画する力」について131人(33.8%)が記述しており、「話す力」(77人, 19.8%)や「書く力」(66人, 17.0%)を大きく上回る結果となった。

#### IV 考察

##### 1 KJ法の結果から見える教師の授業実践力

KJ法による分類の結果から、【計画する力】を重視している学生が多いことが明らかになった。〔授業計画〕〔教材研究〕〔指導案〕の3つをサブカテゴリーとしたが、このことが示すように、学生は授業前の取り組みを重視していることがわかる。反対に、表4に示した通り、学生の記述において「授業後」に関するものは見られなかった。もちろん、教育現場において授業は日々実践するものであり、授業前はすなわち授業後と同義になると考えることもできる。しかし、学生の記述の中には省察や反省に関するものは見られず、授業後の改善が授業実践力に直結するという考え方は希薄だと考えられる。これは、日々授業を実践している現職教員と異なり、基本的には継続的に授業を実践することがない学生だからこその結果と考えられる。反省的実践家ともいわれる教師にとって、自らの授業実践を省察することができる力は非常に大切な資質だ。教職課程に在籍する学生たちの、例えば教科指導法の授業の中で行った模擬授業や教育実習での研究授業の「授業後」を強く意識して授業実践力を高めようとする姿勢を育成することができ

ば、これまで以上に効果的な学びを期待できる可能性を示している。

##### 2 評価基準に関する記述から見える教師の授業実践力

次に、KH Coderによる分析の結果から考察を進める。学生が授業実践力の評価観点にあげたもののうち、最も多く見られた語は、「板書」であった。388の観点のうち68回の出現が見られたが、このことは回答者97名中68名の学生が「板書」を含む語を評価の観点のうちのひとつにあげたことを示す。これは、全体の約70.1%にあたり、いかに多くの学生が板書を重要視しているかがわかる結果であった。これは、国語科指導法の授業を通して模擬授業に取り組んだ学生の多くが、実際に板書をすることでその重要性や難しさを感じたためだと考えられる。板書には一定の枠組みはあるものの、教材や授業内容、子どもの発言などに応じて柔軟に対応する力が求められる。さらに、黒板に字を書くという学生にとっては慣れないことに取り組む必要があることも、その難しさを増大させている原因であろう。評価基準における「板書」に関しては以下のような記述が見られた。(太字・下線は筆者による)

- ・ 子どものその時々様子を想像しながら、細かく流れを書き、**板書**を計画する。
- ・ **板書全体**にまとまりがあり、シンプルで見やすい。大事なところにも色が付けられている。一目で授業内容が理解できる。
- ・ 児童が**板書**を見ただけで、その日の授業、流れがわかり、授業を思い出せる**板書**が書ける。
- ・ **板書計画**があり、さらに授業内で児童から出た？も書かれている。

「字をきれいに書く」や「見やすく書く」などの書く技術についての記述もあったが、多くはなかった。むしろ、「授業の流れを理解しやすい板書」「見ただけで授業内容が分かるような板書」など、板書全体を構造的に計画し書き上げることに関する記述が多くあった。これら

表3 KJ法による観点の分類

計画する力（131）[33.8%]	授業計画（70）	事前準備	
		時間配分	
		授業のまとめ方	
		授業計画	
		授業展開	
		単元計画	
		板書計画	
	指導案（36）	指導案	
	教材研究（25）	教材研究	
		教材解釈・教材開発	
教材観			
教材準備			
話す力（77）[19.8%]	全体への話し方（68）	解説力	
		言葉の間	
		指示力	
		指導技術・話し方	
		児童を惹き付ける話し方	
		声の使い方	
		声の大きさ	
		説明の仕方	
		伝える力	
		話し方	
	個人への声かけ（9）	言葉かけ	
		子どもへの声掛け	
		書く力（66）[17.0%]	板書（65）
			文章表現力（1）
		授業を工夫する力（26）[6.7%]	ペア・グループワークの導入（21）
個人ワーク・グループワーク			
授業の進め方			
子どもの達成感・楽しさ（5）	楽しい授業作り		
人間性（22）[5.7%]	子どもに接する際の人から（17）	国語が楽しいと思える授業を作る	
		子どもが達成感を感じる	
		元気	
		泰然とした態度	
	授業に向かう姿勢（5）	雰囲気	
		明るさ	
		授業への熱量	
		柔軟性	
		探究心	
		熱心さ	
学級経営力（13）[3.4%]	クラスの雰囲気づくり（13）	クラスの雰囲気づくり	
		信頼関係	
		全員が参加できる	
		発言のしやすさ	
児童理解（10）[2.6%]	対象としての子どもを理解する（7）	子どもの様子を見る力	
		子どもを理解する	
	信頼関係の構築（3）	児童理解	
		信頼関係	
聞く力（8）[2.1%]	肯定的に聞く力（6）	肯定する力	
		子どもの話を受け入れる	
	児童の発言内容を正しく理解する力（2）	受容力	
		聞き分ける力	
机間指導をする力（6）[1.5%]	理解力		
机間指導	机間指導		
見る力（6）[1.5%]	観察力		
	視野の広さ		
知識理解（5）[1.3%]	語彙力		
	理解		
興味関心（1）[0.3%]	国語への関心		
その他（17）[4.4%]	フォロー力		
	興味をひける力		
	支援		
	調整力		
	立ち位置		

( ) 内はデータの個数, [ ] 内は全体に占める割合

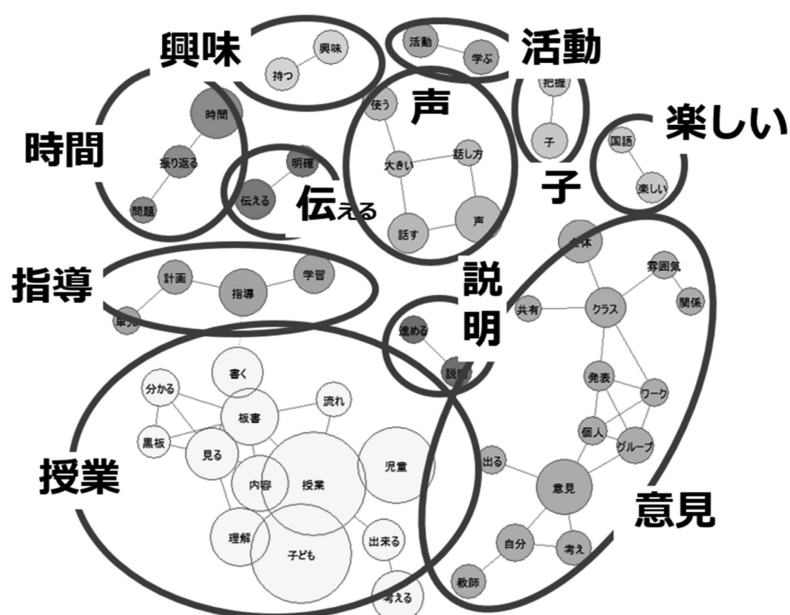


図2 共起ネットワークにおけるカテゴリー

表4 時系列に基づいて整理した学生の授業実践力の捉え

授業前			授業中			授業後			その他		
	人	%		人	%		人	%		人	%
計画する力	131	33.8%	話す力	77	19.8%				人間性	22	5.7%
授業を工夫する力	26	6.7%	書く力	66	17.0%				その他	17	4.4%
学級経営力	13	3.4%	聞く力	8	2.1%						
児童理解	10	2.6%	机間指導をする力	6	1.5%						
知識理解	5	1.3%	見る力	6	1.5%						
興味関心	1	0.3%									
合計	186	48.1%	合計	163	41.9%	合計	0	0.0%	合計	39	10.1%

のことから、学生は「板書を構成する力」が教師に必要な授業実践力であると捉えていると考えられる。

次いで多く出現した「授業」は、授業実践力の評価観点を考えるのであれば当然頻出する語だと言える。むしろ、学生が考える授業実践力を明らかにするという本研究の目的という観点から考えれば、「授業」という語自体より、結びついている語に注目して分析するべきだと思われる。「授業」という語は、「構成」「計画」「内容」「(の)進め方」「展開」「進行」「(への)熱量」など様々な語と結びついていた。評価基準における「授業」に関しては以下のような記述が見られた。(太字・下線は筆者による)

- ・ 授業計画をし、子どもが最初から最後まで理解でき、45分の授業が「学び」になるように取り組む。
- ・ 見通し、解決活動、まとめ、振り返りが、45分以内にきちんと収められており、授業の構成が一連

の流れになっている。また、子どもが板書を写すことだけ集中し、授業の理解が乏しくならないように、きちんと「書く時間」を確保した授業。

- ・ 単元計画や授業計画が定まっており、単元の学習課題を設定し、まとめや振り返りなども定まっている。

これらの記述に見られるように、実際に授業を行っているときのことよりも、授業に至るまでの計画や準備についての記述が多く、見通し・解決活動・まとめ・ふり振り返りなどの授業展開を構成したり、時間配分を計画したりすることに関する内容が多く見られた。これらのことから、学生は「授業を計画する力」が教師に必要な授業実践力として捉えていると考えられる。

3番目に多く出現した「指導」の出現回数は46回であったが、そのうち40回が「案」と結びつき、「指導案」として評価の観点にあげられていた。この点は、複



数の語との結びつきが特徴的であった「授業」とは異なる特徴が見られる。複数の語との結びつきに基づいて頻出語を分析した場合、「指導案」は「板書」に次ぐ出現回数となり、多くの学生にとって「指導案」に関する実践力が重要視されていたことがわかる。評価基準における「指導案」に関しては以下のような記述が見られた。（太字・下線は筆者による）

- ・ 指導案を見ただけで、誰もが面白い授業を展開できるような指導案が作れる。
- ・ 学習に躓く生徒への対応を記載する。生徒が躓きそうなところを予想し対策を練っておく。わかりやすい言葉の表現や、説明方法を事前にいくつか考えておき指導案に書いておく。
- ・ 児童に合わせた指導案を作ることができ、指導案通りに授業を進めることができる。
- ・ 指導案に書かれていることプラスアルファで、指導、支援ができるような指導案を作ることができる。

これらの記述で特徴的であったのは、例えば「指導案通りに授業をする」や、「指導案を理解することができる」など、指導案を活用するというような記述は比較的少なく、指導案を「書く」「作る」といった指導案自体を作成する力に関する記述がほとんどだったことだ。これらのことから、学生は「指導案を作成する力」を教師に必要な授業実践力として捉えていると考えられる。

### 3 共起ネットワークから見える教師の授業実践力

次に、最高評価基準の記述について、語と語のつながりについて共起ネットワークに出現したカテゴリごとにその記述を分析する。そうすると、評価の観点のみの分析では明らかにならなかった学生の考えを読み取ることができると考えた。先に示したとおり、それぞれのカテゴリの中で最も出現回数の多いものを基にして整理すると、「授業」「指導」「時間」「伝える」「興味」「声」「活動」「子」「楽しい」「意見」「説明」の11カテゴリであった。この中から、評価の観点には見られなかった、もしくはごく少数しか見られなかった語について、それらの語が他の語とどのように結びついて記述されているかについて分析した。

その結果、まずは「時間」に関する記述が見られた。具体的には、以下のような記述である。

- ・ 子どもが考える時間を十分に確保し、子どもの意見を肯定し、クラスみんなで意見を共有し、授業の学びの発展に繋げることが出来る。
- ・ 授業計画にあったように授業が進行されている。毎時間授業が始まる時間、終わる時間が一緒であ

る。万が一の出来事が起こっても滞りなく単元全体を通して授業を終わることができるように進行を行うことができる。授業中の時間の取り方が上手。（各授業で大事なところはきちんと時間をとる、触れるところだけのところはざっくりとするなど）。時間を使った緩急の取り方が児童にも伝わるくらいわかりやすい。

このように、活動によって時間配分を考えることや、時間を事前に計画しておくことなどがあげられていた。「時間」と「計画」が同じ文脈で使用されることは少なかったが、記述内容から「事前に時間配分を考えておくこと」の重要性を述べている記述が多いと判断できるものが多かった。一方で、授業の流れによって柔軟に時間配分を変更するというような、その場での対応についての記述は見られなかった。これらのことから、学生は「時間を管理する力」が教師に必要な授業実践力として捉えていると考えられる。

次は、「伝える」のカテゴリである。ここまでに見られた語やカテゴリと異なり、「子ども」を明確な対象とした記述であった。しかし、その記述のほとんどは「教師が子どもに伝える」ことについての記述であり、「子ども同士の伝え合い」や「子どもの伝えようとしていることを聞く」というような記述は見られなかった。具体的には、以下のような記述である。

- ・ 国語への関心がとても高く、国語を学ぶことの意味や楽しさを児童に伝え、そこから児童自身が国語について様々な目線から考えられるように指導する。
- ・ いくつか伝えたいことがある時は、全部を繋げて言うのではなく、「今から話すことは3つあります」と言って、ポイントを明確化して話す。
- ・ 説明を細かく、手短かに話すことができ、自分の考えや意見をよりの確に伝えることができている。

これらの記述から、学生は「子どもにわかりやすく伝える力」が教師に必要な授業実践力として捉えていると考えられる。

最後に、「意見」のカテゴリについて考察する。ここまでに見られた語やカテゴリと異なり、「子ども」を明確な対象とした上で「子ども同士のつながり」や「学級全体への共有」などについての記述が見られた。「児童の意見を大切にする」「意見を交換し合う」「意見を全体に共有する」など、教師が受け身、もしくは中継的な役割になって子どもと子どもをつなぐことについての記述が見られた。具体的には以下のような記述であった。

- ・ 児童の意見や考え方を大事にした上で、子ども達



の間で意見を交換しあったり積極的に意見を述べられるような授業にする。

- ・ グループワークの時などに、児童の意見にコメントしつつも、各グループをよく観察をし、良いと思った意見を、全体に共有する。
- ・ 児童の意見で、授業に関係あることは肯定をし、関係ないことは注意をし、良いと思った意見は、全体に共有する。

これらの記述から、学生は「子どもの意見を引き出し・広げる力」を教師に必要な授業実践力として捉えていると考えられる。

#### 4 まとめ

ここまで、KJ法及びテキストマイニングによる分析を通して、学生の考える「教師に必要な授業実践力」について考察を進めてきた。KJ法による分析では、「計画する力」や「授業計画」を学生たちが重要であると捉えていることが明らかになった。一方で、テキストマイニングによる頻出語の分析結果では、最も多く出現した語が「板書」であった。しかし、「授業」と「指導」が2番目と3番目に多く出現したという結果は、KJ法の結果と一致するものである。また、板書についても多くが計画と結びつき「板書計画」として用いられてきたことから、学生たちは「事前に計画したり準備したり」することを重要と考えていることがわかる。「板書を構成する力」「授業を計画する力」「指導案を作成する力」「時間を管理する力」が、それにあたる。反対に、授業中にその場で子どもの状況に合わせて対応する力や判断する力についての記述はごく少数であり、授業後の省察に関する記述は見られなかった。つまり、学生たちは「事前にしっかりと計画を立てて、準備ができる力」を最も重要視していると言える。さらに言うのであれば、子どもを意識した対人的な対応力というよりは、自分自身の中で完結する自己完結型の力を重要視しているとも考えられる。しかし、一方で子どもを意識した記述も多くはなかったが見られた。特に「意見」カテゴリーに見られた、「子どもの意見を引き出し・広げる力」は、その他の記述とは見方の異なる記述と考えられる。

また、その他にも例えば「発問」「助言」「支援」「評価」「理解」「つまづき」などの語は頻出語として現れなかった。これらの語は、例えば現職教員が同じようにループリックを作成した場合、その中に見られるであろうと推測できるような、教育活動において重要なキーワードである。学生の考える授業実践力にこれらの語が見られない原因として、このような観点やものの見方は、実際の子どもたちを目の前にした授業体験によって

気づきを得るものだということが考えられる。教職課程における教科指導法の授業では、ほとんどの場合模擬授業の対象は子ども役となる学生である。それゆえ、教育技術のような方法論への気づきを得ることができたとしても、もっと本質的な子どもとの関わりの部分についての気づきは少ない。実際に子どもを対象としない従来通りの模擬授業という学習方法の限界と言えるだろう。さらに、本研究では対象とする学校種を小学校、教科を国語科にしほって授業実践力について考えることを求めたが、ループリックには学校種や科目を意識した回答が見られなかったことも興味深い。本来、学校種や科目ごとに求められる力は異なって当然であろう。しかし、学生たちはそれらについて特に強調することがなかった。その理由として、ひとつは中学校や高等学校の授業を視野に入れた経験がないことが考えられる。今回、対象としたのは小学校の教員免許取得を目指す学生であり、中学校・高等学校の免許を合わせて取得希望している者はいなかった。よって、他の学校種への意識が希薄であり、その結果として学校種に対する記述がなかった可能性がある。しかし、対象の学生はほぼ全員が幼稚園教諭免許を同時に取得希望していることから、このことだけが理由とは判断できない。もう一つの理由としては、対象とした学生たちにとって国語科指導法の授業が大学入学後はじめての教科指導法の授業であったことが考えられる。他の教科について十分に学んでいない状態であったので、比較したり特徴を見出したりすることが難しく、結果として科目に注目した記述に至らなかった可能性がある。学生の置かれた状況の変化に伴い、「授業実践力」に対する捉えがどのように変化するのかについては、今後の研究の課題としたい。

以上のように、教職課程に在籍する学生の考える授業実践力について調査した結果、学生の認識にある程度の傾向や特徴を見出すことができた。本研究によって明らかになった学生の認識を踏まえた上で、今後の教員養成のあり方について再考することで、これまでの取り組みの改善や新たな取り組みへの発展などにつながっていくことが期待される。また、今後は本研究の対象を広げたりデータのとり方を工夫したりするなどして、研究をより発展させていく必要がある。というのも、前述のとおり本研究は筆者が担当した「国語科指導法」の授業終了後に作成したループリックの記述を分析したものである。よって、筆者自身が授業の中で学生たちに伝えてきた内容が大きく影響している可能性が否定できない。授業担当者が意識的、もしくは無意識的に学生に教授してきた内容が学生の学びや気づきとなりやすいことは当然であり、ループリックの内容にも大きく影響していると

考えられる。さらに、研究の対象が2年生の学生であり、インターンシップとして小学校現場に足を運んだことがある学生がほとんどだとはいえ、教育実習のように実際に子どもたちを対象に授業をした経験のある学生はいないことも影響している可能性がある。今後は、授業実施前と実施後の両方にデータを取り、それらを比較したり、対象の学年を1～4年生にまで広げてみたりするなど、研究の対象を広げていく必要がある。今後は、本研究で得られた知見をもとに、以上のようにさらに研究を発展させていくことを課題としたい。

## V 文献

- 青木幸子 (2022). 教職養成課程における教科の実践的指導力の修得に関する評価と課題 東京家政大学教職センター年報, 13, 151-161.
- 枝元香菜子・山本礼二 (2018). 教職志望学生における教育実習不安の構造と事前指導における変化－性別およびセルフ・エフィカシーの違いに着目して－ 目白大学高等教育研究, 24, 31-39.
- 樋口耕一 (2020). 『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 [第2版]』ナカニシヤ出版.
- 廣瀬隆司・坂井武司・齋藤昇・古谷公一 (2016). 算数教育における教師の授業実践力に関する研究－教職経験年数に焦点を当てて－ 数学教育学会誌, 57 (1・2), 89-101.
- 川喜田二郎 (1970). 『続・発想法－KJ法の展開と応用－』中央公論社.
- 丸山範高・岩瀬つづみ (2021). 初任国語科教員の授業実践力向上プロセスのあり方：和歌山県教育委員会「教員としての資質の向上に関する指標」を活用して 和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書 2020, 185-187.
- 三和秀平・外山美樹 (2015). 教師の教科指導学習動機尺度の作成およびその特徴の検討 教育心理学研究, 63, 426-437.
- 文部科学省 (2022). 公立小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針 [https://www.mext.go.jp/content/20220901-mxt\\_kyoikujinzai01-000023812\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220901-mxt_kyoikujinzai01-000023812_1.pdf) (2023年8月30日)
- 文部科学省文化審議会答申 (2004). これからの時代に求められる国語力について [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/015.pdf) (2023年9月28日)
- 文部科学省中央教育審議会 (2005). 新しい時代の義務教育を創造する (答申) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1347059.htm) (2023年8月31日)
- 文部科学省中央教育審議会 (2006). 今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1336999.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1336999.htm) (2023年8月30日)
- 文部科学省中央教育審議会 (2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策 (答申) [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/icsFiles/afeldfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/icsFiles/afeldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf) (2023年8月30日)
- 文部科学省中央教育審議会 (2015). これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afeldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (2023年8月30日)
- 文部科学省中央教育審議会 (2021). 教師に求められる資質能力の再整理 [https://www.mext.go.jp/content/20210915-mxt\\_kyoikujinzai01-000017240\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210915-mxt_kyoikujinzai01-000017240_3.pdf) (2023年8月30日)
- 沖田悟傳 (2022). 「これからの教員に求められる資質能力」の考察：現職教員の意識と教職課程履修学生の意識から見えてくるもの 同志社大学教職課程年報, 11, 16-31.
- 折川司 (2009). 教育実習において身につけさせる授業実践力「書くこと」領域の教育実習における実習生への指導 日本語学, 28 (5), 24-34.
- 高橋伯也 (2019). 数学科指導法における模擬授業と授業力に関する研究(1)－授業力に関するアンケート調査の結果から－ 東京理科大学教職教育研究, 4, 81-92.
- 梅村尚史 (2017). 和歌山県における「校長及び教員としての資質の向上に関する指標」の策定と活用に係る一考察 [http://www.manabi.wakayama-c.ed.jp/kenkyukiyo/H29/H29/H29\\_1.pdf](http://www.manabi.wakayama-c.ed.jp/kenkyukiyo/H29/H29/H29_1.pdf) (2023年9月27日)

## 付記

本論文に関して、開示すべき利益相反事項はない。

# A Study of Teachers' Teaching Practical Skills in Japanese Language Education : Focusing on Insights from Students Enrolled in Teacher Training Programs

Daiki Miyazaki

*Osaka University of Comprehensive Children Education*

The purpose of this study is to shed light on how students enrolled in teacher training courses perceive the practical teaching skills of teachers in the field of Japanese language education. In view of this, a rubric created by 97 students enrolled in a teacher training course focused on “teaching practical skills essential for teachers” was utilized. The KJ method was used to categorize 388 evaluation perspectives. In addition, a text analysis was conducted on the descriptions of evaluation viewpoints and criteria. Furthermore, frequently occurring words were identified and a co-occurrence network was created. According to the findings, students enrolled in teacher training courses tend to place more emphasis on the ability to plan lessons prior to classroom instruction than on the ability to adapt flexibly to pupils' comments during class or the ability to reflect on their own lessons after the class. Additionally, based on the analysis of the co-occurrence network, we found that essential practical teaching skills encompass “the ability to compose a board,” “the ability to plan a lesson,” “the ability to create lesson plans,” “the ability to manage time,” “the ability to communicate with children in an easy-to-understand manner,” and “the ability to articulate children's opinions.” Notably, teachers regard “the ability to bring out and expand their ideas” as practical teaching skills indispensable for teachers.

**Key words** : teaching practical skills, Japanese language education, teacher training program

