

# 教職科目において学生の居場所感が高まる要因に関する探索的研究

－2013年度「社会・地歴科教育法」を事例として－

Research on Factor of Arising University Students' Sense of Ibasho

－A Case Study of “Pedagogy of Social Studies, History and Geography” in 2013－

岩野 清美

IWANO Kiyomi

(和歌山大学教育学部)

## 【抄録】

学びの場における学生の居場所感の重要性が指摘されている。本研究では、教職科目「社会・地歴科教育法」における指導案作成・検討・模擬授業のプロセスにグループワークを取り入れ、そこで学生の居場所感醸成されるのか、また、居場所感醸成されたグループの学びの特徴にはどのようなものがあるのかを探索的に探究した。本来感、役割感、共感性という居場所感の3つの因子の得点がすべて受講者全体の平均を上回っていた班と下回っていた班の班ノートを比較分析した結果、居場所感醸成されたグループでは、毎時間の本時の目標が常に意識され、それに対する自己評価が行われていること、重点目標を学生なりに解釈した「めざす授業像」の提示が行われていることが明らかになった。このことから、居場所感醸成には、授業づくりの考え方という学習内容の理解とともに、それを模擬授業というかたちに具現化するという授業目標に対する到達度が大きく影響していることが示唆された。

キーワード：学生の居場所感、教職科目、模擬授業

## 1. 問題の所在

教育実習におけるグループでの居場所感と、実習への満足度や実習前後における教職意識の変容について調査した三島・林・森によると、教育実習での実習班における居場所感のある学生は実習への満足度が高く、教職に向けての意欲が高まっている<sup>i</sup>。これは、教育実習における実習生の「居場所感」の重要性を示しているものと言えよう。

このような学びの場における居場所感は、教育実習の場のみならず大学における教職科目においても、学生の成長に影響を及ぼしうると考えられる。

しかし「居場所感」は、複数の人間が一定時間行動をともにしさえすれば醸成されるというものではない。そこで本研究では、学部2・3年生における教職科目において、指導案作成、模擬授業のプロセスにグループワークを取り入れ、そこで学生の居場所感醸成されるのか、また、居場所感醸成されたグループの学びの特徴はどのようなものであるのかを探る。このような探索を通して、学習集団において居場所感が醸成される要因が明らかになれば、それを授業のなかで教師の手だてとして意識的に取り入れることも可能となり、大学での学びにおける学生の居場所感とともに、学習に対する満足度と教職に向けての意欲を高め

ることにつながりえよう。

## 2. 研究の方法

### 2.1 授業の概要

筆者が担当する「社会・地歴科教育法」（前期、火曜4限、2単位、標準履修年次2。中学校社会科、高等学校地理歴史科の教職科目。以下、本科目）を分析の対象とする。2013年度の登録受講者数は47名、うち44名が指導案作成、模擬授業を行い、単位を取得した。本授業の到達目標と授業計画を次ページ表1に示す。表1に示したとおり、授業はオリエンテーションを除いた全14回のうち、6回を学習指導要領の解説、8回を指導案の作成と模擬授業に充てている。

次ページ表2は、模擬授業をつくるにあたって学生に示したルーブリックである。ここに示したとおり、本授業では、社会的事象に関する構造化された知識(学習内容)を問いかたちに転換して授業を構成できることを到達目標としている。このような授業観は森分孝治の「探究」<sup>ii</sup>を踏まえているが、授業構成論そのものは、岩田一彦<sup>iii</sup>に依っている。これは、教育学を学び始めて日が浅い学生にとっての「授業のつくりやすさ」を重視した授業構成理論の選択である。

また、授業づくりのプロセスにおける毎回の学習課

表1 社会・地歴科教育法の到達目標と授業計画

到達目標	学習指導要領に示された社会科の目標、内容をもとに教材研究を行い、中学校社会科(地理的分野・歴史的分野)、高等学校地理歴史科の学習指導案を作成することができる。		
授業計画	回	日付	内 容
	1	4/16	オリエンテーション 学習内容と生徒に育つ社会認識との関連について
	2	4/23	中学校社会科(地理的分野・歴史的分野)と高等学校地理歴史科の目標と構造
	3	4/30	中学校社会科(歴史的分野)の目標と内容
	4	5/7	高等学校地歴科(日本史A、日本史B)の目標と内容
	5	5/14	高等学校地歴科(世界史A、世界史B)の目標と内容
	6	5/21	中学校社会科(地理的分野)の目標と内容
	7	5/28	高等学校地歴科(地理A、地理B)の目標と内容
	8	6/4	学習指導案の作成(1) 学習指導案作成の基本的な考え方
	9	6/11	学習指導案の作成(2) 学習目標の設定
	10	6/18	学習指導案の作成(3) 発問構造の設計
	11	6/25	学習指導案の作成(4) 教材の選定と準備
	12	7/2	学習指導案の作成(5) 評価計画の作成
	13	7/9	模擬授業の実施と検討(1)
	14	7/16	模擬授業の実施と検討(2)
15	7/23	模擬授業の実施と検討(3)	

表2 模擬授業実施にあたり学生に示したルーブリック

	C	B	A
あ 目標の分類 と設定	・目標を、社会の見方・考え方の育成という観点から捉え、設定している。	・目標を社会についての見方・考え方の育成という観点から捉え、授業構成(発問や教材)の妥当性を検証したり、学習者の評価が可能ないように設計している。	・目標を社会についての見方・考え方の育成という観点から捉え、授業構成の妥当性を検証できるように設計されているとともに、学習者自身における自己評価の判定基準として活用できるように、段階的に設定している。
い 学習内容の 構成	・教科書の分析を通して、学習内容を整理し、「知識の構造図」として表現している。	・学習内容を、直接の学習対象以外の社会的事象への応用・転移を考慮して、概念・法則・理論のレベルで捉え、構成している。	・学習内容を、知識内容としてだけでなく、知識を習得するための技能も含めて構成している。
う 発問の構成	・「知識の構造」に示された知識を、問いに転換している。	・説明的知識を獲得させる主発問と、分析的知識を獲得させる補助発問を区別し、それらを系列化して構成している。	・学習内容に即して、生徒の主体的な探究活動を促すように、問いの表現や学習の段階を工夫している。
え 授業過程の 組織	・授業が、事実から解釈・理論を発見・探究・検証していく過程として構成されている。	・事実から解釈・理論を発見する方向と、解釈・理論を活用して事実を説明する方法の両者を、授業過程に位置づけている。	・学習者が社会的事象から学習課題を発見し、資料を活用しながら集団で思考する過程として、授業過程を構成している。
お 教材の選択 ・構成	・学習内容を反映し、生徒にとって具体性のある教材を選択し、構成している。	・生徒が学習課題を発見したり、仮説の検証に活用できるように、教材を選択し、構成している。	・学習者に多様な見方や考え方が生まれ、多面的な学習活動へ展開できるように、教材を選択し、構成している。

表3 模擬授業づくりにおける学習活動と重点目標

回	学習内容	学習課題	重点目標
8	学習指導案作成の基本的な考え方	自分が模擬授業を行いたい中学校社会科、高等学校地理歴史科の学習内容を設定し、知識の構造図を作成する。	教科書の分析を通して学習内容を整理し、「知識の構造図」として表現することができる。
9 (6/11)	学習目標の設定	「本時のまとめ」を図または文章で表現し、1分間で説明する。	学習目標を生徒に理解可能なかたちにかみ砕き、わかりやすく説明することができる。
10 (6/18)	発問構造の設計	構造図として示した学習内容を問いのかたちに転換し、主発問－補助発問の構造として示す。	授業を、事実から解釈・理論を発見・探究・検証していく過程(具体から抽象へ)として構成することができる。
11 (6/25)	教材の選定	教材を選定し、子どもが教材に働きかけ、知識を構成していくための発問と学習活動を設定する。	学習内容を反映し、生徒にとって具体性のある教材を選択し、子どもが教材に働きかけ、知識を構成していくプロセスとして、授業を構成することができる。
12 (7/2)	評価計画の作成	授業展開の過程において4観点の評価場面と評価資料の設定を行う。	「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の観点ごとに評価活動を計画することができる。

表4 居場所感に関するアンケート項目

問い	質問内容	居場所感の因子
(1)	班のなかでは、ありのままの自分が出せると感じた	本来感
(2)	班のなかでは、自分が役に立っていると感じた	役割感
(3)	班のなかでは、連帯感を感じた	共感性
(4)	班のなかでは、素直に話すことができた	本来感
(5)	班のなかでは、自分が必要とされていると感じた	役割感
(6)	班のなかでは、悩みを共有できた	共感性
(7)	班活動は、自分にとって有意義であった	

表5 受講生全体における居場所感

	本来感	役割感	共感性
受講生全体平均	6.02	4.98	6.31
標準偏差	1.26	1.26	1.35

題と重点目標を表3に示す。指導案の作成にあたっては、学生を8グループ(1グループ5-6名)に分け、前時の終わりに次時までの課題(表3に示した「学習課題」)を示し、課題に取り組みせうえで、その相互検討を行わせた。なお、グループは、学生に事前に提出させた模擬授業の学習内容(知識の構造図)をゲスト・ティーチャーとして学生の模擬授業を指導くださる社会科専修の先生方に見ていただき、先生方の日程を調整したうえで決定した。

## 2.2 居場所感の測定方法

教育実習の実習班における実習生の居場所感について検討した三島・林・森によると、実習班における居場所感は、本来感、役割感、共感性の3つの因子から構成されている。本研究はこの知見にもとづき、本科目の授業終了後に、表4に示した7項目について、4件法で尋ねた。7つの質問のうち、(1)、(4)が本来感、(2)、(5)が役割感、(3)、(6)が共感性の項目、(7)はグループ活動に対する満足感を全般的に尋ねたものである。

アンケートの有効回答数は42、単位取得者に占める有効回答率は95.5%であった。アンケートの実施にあたっては、本科目において居場所感が醸成されたグループの特徴を、その学びの様相にまでさかのぼって検討するため、記名させた。また、アンケートでは、本来感、役割感、共感性の3因子についてそれぞれ2つの質問項目で尋ねたが、処理にあたってはこれを合計し、2点から8点として得点化を行った。

## 2.3 グループにおける居場所感についてのアンケート結果

表5に示したように、受講生全体のグループにおける本来感、役割感、共感性の平均値は、6.02、4.98、6.31であり、本来感、共感性についてはおおむね感じられていると言える。次に、質問項目(7)に対する回答が4の29名をグループ活動に対する満足感の高い群、質問項目(7)に対する回答が1-3の13名をグループ活動に対する満足感の低い群とし、グループにおける居場所感が異なるかについて検討を行った。結果を次ページ表6に示す。

表6 グループ活動に対する満足度と居場所感

		平均±標準偏差	t 検定
本来感	グループ活動に対する満足度高	6.24±1.35	] p<0.1
	低	5.54±0.97	
役割感	グループ活動に対する満足度高	5.24±1.15	] p<0.1
	低	4.39±1.39	
共感性	グループ活動に対する満足度高	6.83±1.07	] p<0.1
	低	5.15±1.28	

表7 グループごとの居場所感

班	本来感	役割感	共感性
全体平均	6.02	4.98	6.31
A	6.83	5.50	6.83
B	7.00	5.40	7.00
C	5.83	4.67	6.17
D	5.00	4.33	5.33

※分析対象とした4班のみ示している。

表6からわかるように、グループ活動に対する満足度の高い群と低い群では、本来感、役割感、共感性という居場所感の3つの因子すべてで統計的に有意な差があった。それでは、このような居場所感の醸成の有無はどのようにして生じたものなのだろうか。以下、この点を検討するために、居場所感の高いグループと低いグループの模擬授業作成時における班ノートの記述内容を分析する。

#### 2.4 居場所感を醸成する要因の検討方法

先述したとおり、本科目では学生は8グループに分かれ、それぞれの課題を相互検討しながら指導案を作成する。ところが居場所感は、一定の時間をともに過ごし、ともに指導案の検討という1つの活動をしさえすれば醸成されるというものではない。そこで、学生の居場所感が高まる要因を検討するために学生の班ノートに着目し、そこから班の中での交流について、居場所感の高かったグループと低かったグループではどのように異なるのかを比較検討する。

検討にあたっては、グループごとにメンバーの本来感、役割感、共感性の平均値を算出し、3因子すべてにおいて受講生全体の平均を上回っていた2グループ(A班、B班とする)と、すべてが受講生全体の平均を下回っていたグループ(C班、D班とする)の班ノートを分析対象として用いた。A～D班の4班における居場所感を表7に示す。

班ノートとは受講生1人1人が1冊ずつもつノートで、重点目標に対する到達度の自己評価と本時の感想を記入し、同じ班のメンバーであるコメンターからコメントをもらったうえで、毎時間、授業の終わりに提出する。提出された班ノートにはすべて筆者がコメントするとともに、受講生全員で共有したい班ノートは次時のはじめに全員の前で紹介し、コメントしている。

班ノートの分析にあたっては、G-MTA法<sup>iv</sup>を用いた。具体的には班ノートの記述内容に着目し、カテゴリー化を行った。そのうえで、同日の記述で、同じカテゴリーに分類される記述が複数あった場合に、班での交流のなかで生まれた学びと見なし、検討の対象とした。なお、以下の班ノートの分析は、すべて筆者がひとりで行った。

### 3. 班ノート分析の結果

#### 3.1 模擬授業時

A班、B班とC班、D班との学生の班ノートの記述を比較・検討した。その結果について、以下に述べていく。

A～Dの4班すべてに共通した記述内容として、「学習内容の理解、教材研究の必要性」と「授業技術の必要性」がある。

「学習内容の理解、教材研究の必要性」とは、例えば以下のような班ノートの記述である。

- ・いい授業をするためには、教材研究を十分にしないと授業に臨めないと改めて感じましたし、私自身の知識量をもっと入れてこれからも取り組んでいきたいと思いました。(7/23、A-3)(( )内は日付と班-学生番号。以下同じ。文章は全て原文まま)
- ・反省点は、…せいの工業の製品を綿と書き、確認がおろそかな所です。うそのことを教える所でした。今一度、気をつけたいと思いました。(7/16、A-5)
- ・反省としてはもっと事象について深く学んでおいて、具体的な地名を使ったりして、もっと生徒にイメージをつかませる努力をしないといけない、と感じました。(7/9、B-3)
- ・(ゲスト・ティーチャーの)E先生に、知識のことでけっこうつままれていましたが、これからが大事

だと思います！(7/16、B-1)

- ・全員授業を通じて共通していることだと思ったのは、教科書をしっかり読み込めてなかったのかなあと感じました。(ゲスト・ティーチャーの)F先生から教科書と説明がズレていると皆いわれていたように感じました。(7/23、C-4)
- ・教科書は原理原則であるので、教科書に乗っかって深く理解しなければならないと思った。(7/23、C-2)
- ・資料の読み取りをもっと教師側が学ばなければいけないと感じました。(7/16、D-4)

このような教科書(地理学・歴史学の成果)に関する理解、資料の読み方・内容確認などの「学習内容の理解、教材研究の必要性」に関する言及は、すべての班の班ノートに見られた。

同様に、「授業技術の必要性」とは、例えば以下のような班ノートの記述である。

- ・授業をしている時、堂々としていましたし、声の大きさなど、とてもよかったです。(7/16、A-3)
- ・板書はとてもきれいでとても見やすかったです。ワークシートは書き込むタイミングが少しわかりづらかったです。(7/16、B-3)
- ・話すスピードも悪くないし、声量も十分聞こえる範囲だった。(7/16、C-2)
- ・生徒の立場になって感じたことなのですが、なるべく生徒のほうに目を向けてあげてほしい、難しい言葉の説明や言いかえも大切かなと思いました。(7/9、D-3)
- ・たくさん資料や写真を用いてわかりやすかったし、チョークも色分けされてて、大事なところ、そうでないところがわかりやすかったが、どこをワークシートに書くか、何をメモるのかを明確に指示した方がいかなと感じた。(7/23、D-6)

これらの、教師の声の大きさ、目線などを含めた態度、チョークの使い方などの板書、明確な指示などの「授業技術の必要性」もA～Dのすべての班に共通して言及されていた。

ところで、このような「学習内容の理解、教材研究」や「授業技術」が授業づくりの重要な要素であることは否定しないが、本科目ではこれらを重点的な到達目標として設定しているわけではない。前述したとおり、「探究」の理論にもとづいて授業を構成できること、それが本科目での到達目標である。

それでは、A～D班の学生たちは、本科目の到達目標に到達していると言えるのか、それを検討するために、それぞれの班ノートに記述された授業観を検討する。

A班の班ノートからは、授業について、「授業は授業者と生徒のコミュニケーションでつくっていくもの」という授業観が共有されていることがわかる。

たとえば、

- ・生徒に質問や疑問を問いかけて、生徒参加型の授業で、模擬授業でしたが、楽しかったです。(授業者の)

2人とも、質問に答えたら、その1つ1つに評価してくれたり、感想を教えてくれたり、自分の答えが評価されたりするのは嬉しいものだな、と感じました。(7/9、A-1)

- ・生徒から出た発言に対する対応の仕方や答えに詰まったときの助け方など、とても上手で参考になりました。(7/9、A-2)
  - ・私が間違った解答をしたとき、「それは違う」と否定せず、フォローのいれ方が上手だと思いました。それによって、発問しやすい雰囲気作りができていたんだと感じました。(7/9、A-3)
- などの記述にそれが表れている。

B班の班ノートの記述にも、子どもの反応を見て臨機応変に教師が対応することの重要性を指摘した、以下の記述がある。

- ・Gくんは、仏教のところの質問で、もう少しヒントがあればとてもいい質問になったと思います。みんなの進度や、わかりにくい顔したらよく反応してくれてよかったです。Hさんは、生徒たちに「なぜ?」という問いが少なかったと思います。考えることを重視した方がよかったかな?と思いました。(7/9、B-1)

しかし、B班に共有されている授業観は授業技術の問題にとどまるものではなく、むしろ生徒に考えさせることの重要性とでもいべきものである。たとえば、

- ・ワークシートで考えさせるものが多く、良かったと思います。(7/9、B-2)
- ・みんなの進度などを見て、授業を計画的にできてよかったです。質問のヒントをもう少し用意しておけばさらに学びは深くなったと思います。(7/9、B-3)

などの記述がある。

一方、C班、D班では、「授業とは知識を伝達するもの」という授業観が共有されていることが特徴として指摘できる。例えばC班の班ノートでは、

- ・内容が難しすぎるし、抽象的だったため、あんまり伝わってこなかったし…(7/23、C-1)
- ・今日の授業者の授業を受けて感じたことは、やっぱり自分の学んだことを相手にうまく伝えるのは難しいということでした。授業者の人たちはすごく勉強していたのがわかりました。あとはその伝え方をさらに工夫して…(7/23、C-3)

などの記述が見られる。D班でも同様に、

- ・写真や図を上手に使っていて、楽しんで授業を受けることができました。緊張で声が小さくなってた僕とは違って、はっきりと話せていた点が見なりたいと思いました。(7/16、D-1)
- ・先輩方はとても落ちついて授業をされていて、チョークの色の分け方、写真の使用、ワークシートのまとめ方、どれをとってもレベルが高く…(7/16、D-2)

などの学生が「よい」と考える授業に対する記述からも、その「よさ」の規準は「わかりやすさ=伝わりや

すさ」であり、それは授業技術の高さとほぼ同義とみなされていることがわかる。

ここまでの検討で明らかになったことは、グループ内における居場所感の高かったグループと低かったグループでは、そこで共有されている授業観に差異があるということである。これは何を意味しているのだろうか。

A班(授業は授業者と生徒のコミュニケーションでつくっていくもの)、B班(生徒に考えさせることと補助発問の重要性)で共有されている授業観は、筆者が本科目を構成するうえでよりどころとしている「探究」の授業観を、学生なりに表現したものと考えられる。つまり、学生の居場所感の高かったA班、B班は、授業者によって提示された授業観・授業構成理論を、学生が自分なりに模擬授業というかたちで具体化できていると考えられる。

一般的に「居場所」とは、「自分のありのままを受け入れてくれるところ、居心地のよいところ、心から落ち着けるところ、そこにいとホッと安心して居られるところ」<sup>v</sup>というような意味に用いられる。そして、「居場所感」を醸成するための条件として、「自己を承認し、再確認させてくれるような他者との関係がなければ、子どもは自己受容観や自己肯定感、安定感や安心感を実感することはできず、居心地の良さやくつろぎを感じることはできない」<sup>vi</sup>ことが指摘される。ところが、学びの場における居場所感の醸成には、このようなありのままを受け入れてくれる他者との関係性に加え、学習目標への到達が大きくかかわっているということではないだろうか。

それでは、このような学習目標への到達(授業観の理解と、それに基づく模擬授業の構築)における、A・B班とC・D班の差はどのようにして生じたのだろうか。以下では、A・B班とC・D班の模擬授業づくりの過程を検証していく。

### 3.2 指導案作成時

本項では、A班の班ノートの特色を述べたあとに、それをA班と同じく本来感・役割感・共感性のすべてが平均を上回っているB班、それらすべてが平均を下回っているC、D班と比較し、それぞれの学びの過程を検討する。

#### 3.2.1 A班の指導案作成過程の特色

##### 第9回授業(6月11日)

この回は、各自が作成した「授業のまとめ」を1分間で班員に説明することを課題とした。学生の班ノートからは

- ・まとめの内容に書かないといけないことが書いてなかったり、事実関係が本当繋がっているのか疑問のある文もあり、生徒に嘘を教えないかが不安です。(6/11、A-6)
- ・実際に授業のまとめを作ってみると、授業の内容を大切な部分だけをうまくつなげて簡潔な説明するの

はとても難しいと思いました。(6/11、A-2)

などの記述があった。これらは、「学習目標を生徒に理解可能なかたちにかみ砕き、わかりやすく説明することができる」という本時の「重点目標に対する到達度の自己評価」であると考えられる。

##### 第10回授業(6月18日)

この回では、前時に設定した「授業のまとめ」に到達するための発問構造を作成し、班員に説明することを課題とした。学生の班ノートからは、

- ・自分で授業の流れを作るのに必死になっていて、分かりにくいところやつながっていないところになかなか気づくことができなかったので、皆さんにアドバイスをもらえてよかったです。授業の作り方も1人1人全くちがったので、とても勉強になりました。具体から抽象へ、という点に気をつけて、まだまだ作り直していく必要があると思いました。(6/18、A-2)

- ・具体から抽象へはもっと子ども達に思考する場を設ければいいと思います。(6/18、A-1)

といったものが見られる。ここに書かれている「具体から抽象へ」というのは、授業過程を構成する際のキーワードとして筆者が示したものであり、これらの記述は本時の「重点目標への言及」であると考えられる。

また、この回のA班の班ノートには、次のような記述もある。

- ・より資料を集めて、その内容を読み解いていく資料を探していきたいと思います。そうすると、子どもたちへの発問も増えていって、一緒に現代社会を探究する授業になるのではないかと思います。目指すは、Iさんみたいな、発問によって流れがわかる授業です。(6/18、A-5)

- ・子ども達に、さまざまなことを考えさせ、学ばせたい。難しいけど、楽しそうだなと思いました。(6/18、A-1)

これらの記述に特徴的なのは、「一緒に現代社会を探究する(A-5)」、「さまざまなことを考えさせ、学ばせたい(A-1)」という、「子どもと～する」、「子どもに～させる」という記述のスタイルである。本科目で筆者が提示したルーブリックや毎回の重点目標は「学習目標」「授業過程(発問構造)」「教材」などをキーワードとしており、教師が適切な目標を設定し、適切な教材とともに構造化された発問を投げかけることができれば、子どもが社会的事象について探究的に学ぶことができる、というのを言わば暗黙の前提としている。しかしA班では、学生たちが、授業過程=子どもの学びの過程であると認識し、子どもの学びをどうデザインするかを問題としながら、「どのような学びを望ましいと考えるのか」という問いに対する自分たちなりの答えを見いだしている。これを「目標とする授業像の提示」とカテゴリー化する。

##### 第11回授業(6月25日)

この回では、授業で用いる教材を用意し、それが子どもにとって働きかけうるものになっているかを検討

した。学生の班ノートからは、

- ・ワークシート作成では、グラフ・資料を読み解くだけでなく、自分で資料からグラフを書いて、発見するスタイルを盛りこみたいと思います。しかし、やりたいことは出てきたのですが、知識の構造図からずれてるのではと思ったので一度確かめたいです。(6/25、A-5)
- ・資料をもとに考えてもらうのに、資料が難しかったのか、発問があいまいすぎたのか困りました。(6/25、A-4)

などの記述があった。これらは、学習内容や生徒の発達段階に照らした教材の適切性を検討する必要性を述べているが、本時の重点目標が「学習内容を反映し、生徒にとって具体性のある教材を選択し、…」であることを鑑みると、「重点目標に対する到達度の自己評価」であると考えられる。

ただ、これまでの検討からは、A班で共有されていた「授業は授業者と生徒のコミュニケーションでつくっていくもの」という授業観がどのように生成されたのかは、必ずしも明確ではない。推測に過ぎないが、

- ・自分ではしっかりできていると思っても、他人に見てもらってまだまだ抜けている点があることがわかりました。仲間の存在って重要だと思います。今日は今までで一番全員が活発に発言し、みんなのやる気が見えたので、次週はリラックスして教壇に立ち、やる気を見せたいと思います。(7/2、A-6)
- ・指導案や講義プリントの指摘を受けたことや、改善点を言ってもらって改めて考えさせてくれるので大変勉強になります。(7/2、A-3)

などの記述に見られる、相互交流がグループワークを活性化させ、共有している目標(よりよい指導案作成・模擬授業を行う)を達成できることに対する気づきである。

これまで述べてきたことから、A班では、

- ・本時の重点目標が常に意識され、それに対する自己評価が行われていること
- ・重点目標を学生なりに解釈して、「めざす授業像」の提示が行われていること
- ・グループワークのプロセスを通して、共有している目標に向けてのグループワークの意義を理解していること

の3点を特色として指摘することができる。

### 3.2.2 B班の指導案作成過程の特色

前項で、A班の指導案作成過程の特色として、

- ・本時の重点目標が常に意識され、それに対する自己評価を行ったりしていること
- ・重点目標を学生なりに解釈して、「めざす授業像」の提示が行われていること
- ・グループワークのプロセスを通して、共有している目標に向けてのグループワークの意義を理解していること

の3点を指摘した。それでは、A班と同じく、グルー

プ活動のなかで居場所感が醸成されたB班の指導案作成過程はどのようなものだったのだろうか。B班の班ノートをもとに検討していく。

#### 第9回授業(6月11日)

この回の班ノートでは、各自が作成した「授業のまとめ」を1分間で班員に説明、相互検討するという課題のあとに次時の課題として提示した、学習指導過程の作成についての記述が中心となっている。例えば、

- ・学習指導過程は、本時をつらぬく問いというのが重要で、具体的なものの話をしている時に、抽象的なものにつなげることができるような問いをつくらなければいけないと思いました。(6/11、B-2)
  - ・学習指導過程をつくってみて、どういった発問にすると子どもの学びを深められるかを考えていたら、なかなか進みませんでした。(6/11、B-1)
  - ・発問の方法で子どもの学びを深められるとは考えていなかったのととても驚きました。(6/11、B-5)
- などがある。これは、「次時の重点目標への言及」であり、「めざす授業像の提示」ではあるが、「発問によって子どもの学びを深める」ことの内実は見えてきていない。

#### 第10回授業(6月18日)

この回の班ノートからは、重点目標である「事実から解釈・理論を探究・検証していく過程(具体から抽象へ)」がB班なりに解釈され、授業構成として具体化されていることがわかる。例えば、

- ・今回の話し合いで、自分の教科書的知識をただ知っていればよいという授業の改善点を知ることができました。どうやって(手段)、どのような等の質問は教科書を見れば答えを書いているけど、何故、という疑問を出して、子ども達自身に考えてもらえるような質問を増やしていけば良いということに気づくことができました。(6/18、B-5)
- ・事実から、その事実はどうして起きたか?なぜ?という問い方に気をつけて組み立てていけば、事実→抽象へとたどりつけるのではないかと感じました。(6/18、B-1)

などの記述があり、先述した「生徒に考えさせることの重要性」というB班に共有されている授業観が形成されていることがわかる。また、

- ・今日は、学習指導過程について話し合いをしてみても、自分の中でつながりや順番が分からなかった所を「この順番にした方がいいよ」とか「こういう事実ものべた方がわかりやすいよ」と言ってもらえたので良かったです。(6/18、B-4)

という記述からは、発問構成について(そのバックボーンとなる理論が不明示であっても)の例示や、学習内容(抽象)を支える事実(具体)の必要性などがグループワークで話し合われたことが推測される。

#### 第11回授業(6月25日)

以下の班ノートの記述からは、前時の重点目標が翌週になっても意識されていること、学生が意識しているかどうかは別にして、教材(事実)から知識(抽象)を

構成する過程として授業を構成できていることが推測される。

- ・先週の目標ですが、「具体から抽象へ」を授業でどのように展開するかにととてもこずっています。今回の指導過程をつくるうえで、子どもが教材に働きかける→知識を構成というプロセスを上手にできそうです。(6/25、B-3)

ここまでの検討から、B班でもA班と同じく、

- ・本時の重点目標が常に意識されていること
- ・重点目標を学生なりに解釈して、「めざす授業像」の提示が行われていること

が明らかとなった。

それでは、グループワークの意義について、B班ではどのようにとらえられているのだろうか。

- ・今日グループで話し合いをして、自分では思いつかなかったことが多くあり、指導案を変えなければいけないなと思いました。授業の導入、展開、まとめの流れをつなげることは、とても難しく感じます。これからも、グループの活動を通して、よい模ギ授業をつくっていきたいと思います。(6/18、B-2)
- ・自分で見直しするより他人に他の違った視点から見ってもらうことは何事にも大切だと思います。(7/2、B-3)

などの記述があり、共有している目標(よりよい指導案作成・模擬授業を行う)を達成できることに対する気付きがみられる。

### 3. 2. 3 C班、D班の指導案作成過程の特色

前項までで明らかになったように、グループワークを通して居場所感の醸成されていたA班、B班の指導案作成過程の特色は、

- ・本時の重点目標が常に意識されていること
- ・重点目標を学生なりに解釈して、「めざす授業像」の提示が行われていること
- ・グループワークのプロセスを通して、共有している目標(よい模擬授業)に向けてのグループワークの意義を理解していること

の3点であった。

それでは、居場所感が十分に醸成されなかった、C班、D班のグループワークには、どのような特色があったのだろうか。

まず、3点目の「グループワークの意義の理解」については、C班、D班の学生にもその記述が見られる。例えば、

- ・自分のつくってきた学習指導過程をグループに説明して、問題点などを指摘してもらうことで、いろいろ気づくことができるととてもよかったです。どうしようか迷っていたところも、解決できて良かった。(6/18、C-1)
- ・1人で作業をしているとどうしても抜けている部分があるので、班での交流はととても勉強になります。気づかなかった部分がたくさん見えてきました。(6/18、C-5)

- ・指導過程ですが、僕のなかではうまくまとめることができたと思っていたのですが、グループの人々に聞いてもらい、アドバイスをされるとまだまだ改善すべき点があると思いました。(6/18、D-2)
- ・班の人の学習過程を見させてもらい、どれも伝えたいことが端的にまとめられていました。自分のものに対してのアドバイスや、他人へのアドバイスを参考にしてもう一度考えていきたいと思いました。(6/18、D-1)

などの記述からは、「改善点の指摘」という意味でのグループワークの意義を認めていることがわかる。

ところが、C班、D班の班ノートでは、本時の重点目標に対する意識は総じて低い。例えば、「具体から抽象へ」をキーワードに授業構成を行った第10回(6月18日)の班ノートの記述は、以下のようなものである。

- ・今日、人に説明して、緊張するだけではなく、説明不足もあり、なかなか難しかった。それを何人もの人前でやるのは、より緊張すると思った。逆に人に説明できないと教師には向いていないことになるから、数少ないチャンスを利用して指導案作成を綿密にしなければならなかった。(6/18、C-2)
- ・中学生相手でどこまでのことを教えるか、また教えることが少ない中でどこまで分かりやすくできるかはなかなか難しいところでもあるけど、そこが見せ所なのかなあとと思います。(6/18、C-4)
- ・改めて思ったのが、授業1つするのにも、話す内容や、板書、どうしたら生徒に伝わりやすいか、など、考えないといけないことがたくさんあると思いました。(6/18、D-1)

これらの多岐にわたる班ノートの記述からは、「授業構成の検討」という本時の課題が十分にできていないということが推測される。

同様に、下記の班ノートからは、「めざす授業像」が班のなかで共有されていないことが推察される。

- ・自分が理解しているのを発表するのが授業ではないことを考えたい。もう1度、「授業って何?」っていうことを考え直したいと思った講義であった(6/18、D-4)
- ・「組み立て方」の方法すらあやふやで、今まで教えてもらってきた先生の授業を模倣しています。(6/25、D-2)

以上の検討から、模擬授業づくりのプロセスにおいて学生の居場所感が醸成されたグループの特色は、以下の2点にあるといえよう。

- ・本時の重点目標が常に意識され、それに対する自己評価が行われていること。
- ・重点目標を学生なりに解釈した、「めざす授業像」の提示が行われていること。

## 4. 考察と今後の課題

本稿では、模擬授業づくりという学生の学びの場における居場所感に着目し、グループワークにおいて居



場所感の醸成されたグループの学びの特色について検討を行った。その結果、居場所感の醸成されたグループの特色として、以下の2点があることが明らかになった。

- ・本時の重点目標が常に意識され、それに対する自己評価が行われていること。
- ・重点目標を学生なりに解釈した、「めざす授業像」の提示が行われていること。

換言すれば、このことから、居場所感の醸成には、学習内容の理解とともに、それを模擬授業というかたちに具現化するという授業目標に対する到達度が大きく影響していることが推測される。

今後の課題は、教職科目における学びが居場所感の醸成につながるものとなるよう、学生にとってより理解しやすい言葉で重点目標を提示するとともに、それをもとにした自分なりの「めざす授業像」の提示や、

重点目標に対する自己評価の徹底を行わせることである。

#### 参考文献

- i 三島知剛・林絵里・森敏昭「教育実習の実習班における実習生の居場所感と実習前後における教職意識の変容」『教育心理学研究』59、2011、pp.306-319
- ii 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978
- iii 岩田一彦『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984など
- iv 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂、2000
- v 住田正樹「子どもたちの居場所と対人的世界」住田正樹・南博文編『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会、2003、p. 3
- vi 住田、前掲書、p. 6