

学習指導に関わる実践と研究の在り方

—教職大学院における課題研究に基づく検討—

佐藤 浩一・田村 充

群馬大学教育実践研究 別刷

第39号 171～182頁 2022

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

学習指導に関わる実践と研究の在り方 —教職大学院における課題研究に基づく検討—

佐藤 浩一¹⁾・田村 充²⁾

- 1) 群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座
2) 元・群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

The way of teaching subjects and researching:
An examination based on action researches in the program
for leadership in education.

Koichi SATO¹⁾, Mitsuru TAMURA²⁾

- 1) Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University
2) Formerly Program for Leadership in Education, Graduate School of Education, Gunma University

キーワード：教職大学院、授業、研究、検証

Keywords: Program for Leadership in Education, Lesson, Research, Verification

(2021年10月24日受理)

1 問題と目的

群馬大学教職大学院は平成20年度（2008年度）に発足し、令和2年度（2020年度）に改組・拡充された。改組前の教職大学院は学校運営コースと児童生徒支援コースから構成されていた。筆者らは平成28年度（2016年度）～令和2年度（2020年度）の5年間にわたり、研究者教員（第一著者）と実務家教員（第二著者）のペアで、児童生徒支援コースにおける学習指導領域の研究（カリキュラム上は「課題研究」と呼ぶ）を指導してきた。それらの研究は小学校3年生～中学校3年生を対象とし、国語科が主であったが、数学科も含まれていた。また国語科で学んだことを学活や道徳などにつなげるなど、広い範囲に及ぶものであった。

課題研究は「課題研究報告書」として2年次末にまとめられ、さらに学会誌論文や紀要論文として公開されたものも多い（巻末の文献を参照されたい）。詳細

は公開された論文や課題研究報告書に譲ることとして、本稿ではそれぞれの研究で特に印象的だった取り組みを示し、それをもとに、教職大学院や学校現場における授業実践と研究の在り方を考察する。

2 実践事例

筆者らが指導した全11件の研究を、「語彙」「視覚化」「書くこと」「相手意識」「読むこと」「自己調整学習」という6つのカテゴリーに分けて紹介する。

2.1 語彙

新しい学習指導要領では「全ての教科等における資質・能力の育成や学習の基盤となる言語能力を支える」（文部科学省，2018，p.8）として、語彙指導の必要性が強調されている。語彙指導のために現場ではしばしば「意味調べ」と称して国語辞典をひく活動が行われる。しかし辞典をひいて書き写したり付箋を貼っ

たりしていくだけでは、文章中での言葉の意味を適切に理解したり、自分でも活用したりすることは難しい。

金子 (2021)^(注) こうした現状に対して金子は語彙指導の効果を高めるために、小学校3年生で「マイディクショナリー」という活動に取り組んだ(犬塚・椿本, 2014)。これはA5判のカードを用意し、そこに授業で出会った言葉、教科書中での使われ方、自分で表現した意味、その言葉を使った例文などを書き込んでいく活動である(図1)。開始当初からすらすら書き込める児童がいる一方で、何をどう書けばよいか分からない児童もいた。金子は一人一人に丁寧に指導したり、上手に書けた例をクラス全体に示したりして書き方を教えた。さらに、カードに書き込むだけでなく、授業のまとめや前時の復習に使うなど、バリエーションを増やしていった。

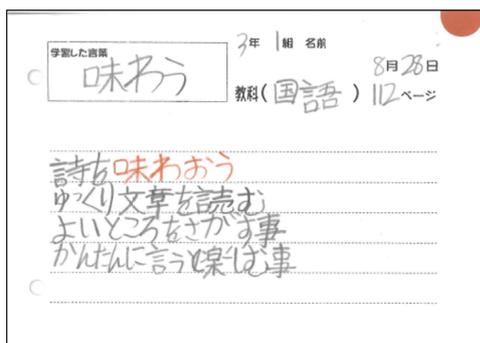


図1 マイ・ディクショナリー

こうした取り組みを半年間、国語を中心として算数、理科、道徳など、様々な教科等で継続した。カードは五十音順にファイリングして、マイディクショナリー(自分だけの辞典)は厚みを増していった。児童は、初めての言葉に出会うと指示されなくとも国語辞典を調べたり、以前に書き込んだマイディクショナリーを見返して意味を確かめたりするようになった。図画工作で「鑑賞」という言葉と出会ったときには「国語の『味わう』と似ている」と発言するなど、教科をまたがって語彙のネットワークが形成された様子も見られた。学習された語彙は教科等の学習だけでなく、日記や感想文でも活用された。

2.2 視覚化

ユニバーサルデザインを取り入れて読解に生かそうとする研究が行われた。国語授業のユニバーサルデザ

イン(桂, 2011)では、授業の3要件として焦点化(1時間の活動やねらいを絞る)、視覚化(教材を音声だけでなく視覚に伝わる形で示す)、共有化(一人一人の意見を学級内で共有する)をあげている。ここでは視覚化の例を紹介する。

田島 (2018) 視覚化は焦点化や共有化と比べると、学部新卒の若い院生にも取り組みやすかったようだ。例えば「ちいちゃんのかげおくり」(小3)で、主人公のちいちゃんは防空壕で何日も一人で過ごす。本文には「その夜、ちいちゃんは、(中略)ねむりました」「くもった朝が来て、昼がすぎ、また、暗い夜が来ました」とある。丁寧に読めば、少なくとも丸二日間は防空壕で一人だったことがわかる。しかし、ストーリー展開に気持ちを向けると、読み飛ばしかねない。田島はこの箇所を読みながら写真1を示した。円盤を回すと太陽から月に変わり、そしてまた太陽が顔を出すという仕掛けだ。一人で過ごした時間の長さを確認することで、ちいちゃんが家族と再会する場面が際立つこととなった。

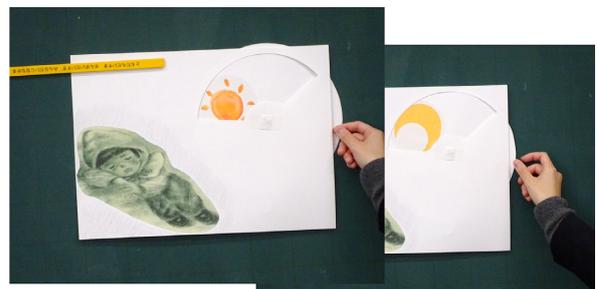


写真1 「ちいちゃんのかげおくり」で時間経過を示す工夫

杉本 (2019) 同じく学部新卒の院生だった杉本は「オツベルと象」(中1)で、全ての場面で自作のイラストを提示した。しかもオツベルが象に時計や鎖をはめる場面では、時計や鎖といったパーツを別に作成しておき、それを貼って見せたのである(図2)。こうした工夫に生徒たちは引き込まれていた。また小学校で行った授業では、複数の活動を指示する際に、指示を書いた模造紙を蛇腹折りにして、指示を一つずつ提示した。このことで児童は個々の指示に集中しやすくなった。

新藤 (2018) 「ごんぎつね」(小4)は小学校国語の定番教材であり、これまでも様々な実践や研究が報告されている。この作品はごんと兵十の関係がテーマとなる。新藤はごんと兵十の関係を捉えるのに、心情



図2 「オツベルと象」のイラスト



図3 「ごんぎつね」の心情図

図（図3）を活用した。この図では顔の向きと距離が、二人の関係を象徴している。児童はこの場面では二人の距離感はどうか、互いの気持ちは相手の方を向いているか、といったことを考えて心情図を作成し、各自の解釈をめぐって議論した。心情図は、二人の顔の向きと位置を決めるだけなので、どの児童にも取り組みやすく、教室には大勢の児童の「もうちょっと右！」「ちがう！」といった声が響いた。また「兵十に撃たれたから、ごんは離れる」「でも、ごんはうなずいているから、距離は近いまま」など、心情図という共通の土俵上で議論することで、互いの解釈を吟味し合うことができた。国語科や道徳ではしばしば「心情曲線」と称して、登場人物の気持ちをグラフ的に表現する活動が取り入れられる。しかし「ごんぎつね」のように、複数の人物の関係がテーマになる作品の場合、心情図は心情曲線よりも効果的であろう。

2.3 書くこと

書くことの指導に認知心理学の観点から取り組んだのは、辻本（2017）と吉田（2019）である。日頃から文章を書く経験は大人でも少なく、書くことが苦手な児童生徒は多い。

辻本（2017） 小学校4年生での辻本の実践については、2点を強調したい。一つは、ある場面での学習を別の場面に生かすことを強く意識したことである。例えば説明的な文章では、科学的なトピックを小学生に分かりやすく伝えるために、図表を活用したり、「はじめに」「次に」など段落間の関係を示す表現を用いたりするなど、様々な工夫がこらされている。一方こうした工夫は、児童がそのまま自分の書く文章に生かすことができる。さらに国語科で学んだ書き方は、理科の実験レポートや社会科見学の報告文に生かすこともできる。辻本の実践では児童が国語「花を見つける手がかり」で説明の工夫をつかみ、それを理科「電池の働き」の実験レポートに生かした。

辻本の実践でもう一つ特徴的だったのが、推敲の指導である。児童にとって推敲は、作文という大きな作業が終わった後の付け足しとして捉えられ、誤字脱字のような局所的な修正に終わることが多い。辻本は児童に「推敲は文章をよりよくすること」と教えて、推敲しやすいよう行間を空けた原稿用紙を工夫した。そしてこの用紙上で推敲の様子を実演して見せたのである（写真2）。児童は複数の相手と文章を交換し合って、約30分もの間、熱心に推敲に取り組んでいた。



写真2 推敲の方法を実演する様子

吉田（2019） 吉田は文章の書き方を中学校1年生の生徒に明示的に教える指導に取り組んだ。それは吉田本人がこれまでの授業で、往々にして生徒に自由に

書かせており、そのためどう書けばよいか分からない状態をつくり出していたという反省に立ってのことであった。

吉田が生徒に教えたのは、「くまでチャート」(図4)という思考ツールである(田村・黒上, 2013)。くまでの柄には文章の主題、くまでの歯には観点ごとのメモを書いていく。このツールを用いて文章の構想を考えてから書くことで、苦手だった生徒も徐々に構成の整った文章が書けるようになってきた。ツールの使い方を教えるうえで有効に活用されたのが、教室に備え付けられた書画カメラである。生徒たちが書きあぐねて停滞したタイミングを見計らって、吉田はある程度書けている生徒のものを映して見せた。また吉田自身がツールに書き込んでいくプロセスを実演して見せた(写真3)。

アイス まんじゅう	アイスへの思い 一つ一つ手作り。お客さんがまた食べたい、また来ますと言ってくれるように
	場所 桐生相生〇〇の近く
	歴史 昭和26年からずっと手作り。 取材が来るなど、いまなお人気!

図4 くまでチャートで老舗和菓子店を紹介する文章を書く

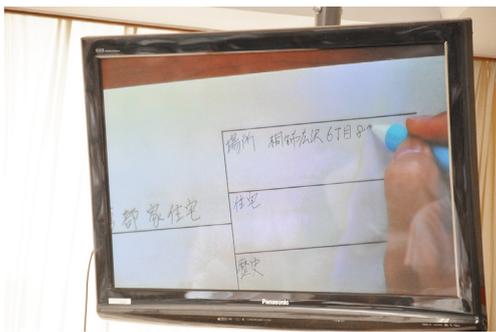


写真3 くまでチャートへの書き込みを実演する様子

2学期には生徒はくまでチャートを生かして、絵画の鑑賞文を書いた。生徒は「色合い」「陰影」などの観点を定めて鑑賞文を書くことができた。さらにその活動を知った音楽科の教員が、音楽の鑑賞文にもくまでチャートを取り入れる指導を試みた。生徒は国語での学習を生かして、楽曲の鑑賞文を書くこともできたのである。

2.4 相手意識

コミュニケーションは相手がいて初めて成立する。ところが授業ではしばしば、誰が読者なのか想定されていない作文や、「いいですか?」「いいです」と定型的なやりとりを機械的に繰り返す言語活動など、擬似的なコミュニケーション活動も見られる。

木村(2017) 相手を意識するとこれほどのことが児童にできるのかと気づかせてくれたのが、小学校3年生での木村の実践である。国語科「こまを楽しむ」で児童は、「三段ごま」や「飛び出しごま」など様々なこまを手にとって遊び、その遊び方を2年生に教える説明文を書いた。そして実際に、書きあげた説明文を2年生に渡して、2年生がそれを参考にこまで遊ぶという活動を企画したのである(写真4)。



写真4 3年生の書いた説明書を読みながらこまで遊ぶ2年生

「2年生に教える」という相手と課題が明確であったため、3年生でありながら自発的に自分の説明文を推敲する様子も見られた。そして少人数のグループで「2年生に伝えるには」という観点から推敲し、説明を書きあげた。仕上がった文章を読むと、「次にひものことを(説明)します」「最後に回し方のこつを説明します」と説明の前置きを加えたり、「しんぼう(もつところ)」と難しい用語を言い換えたりするなど、2年生を意識した工夫が随所に認められた。説明の順序や構成を示す前置きは「メタ説明」(佐藤・中里, 2012)と呼ばれ、相手を意識した優れた表現である。これが小学校3年生で見られたことに、筆者らは驚いた。児童の様子について木村は筆者らへのメールに「給食中に、こまと説明書を持って2年生の教室に向かうときの誇らしげな顔も印象的でした」と記していた(2016年6月9日)。

その他の事例 木村以外にも、次のように相手を意

識して文章を書く実践が行われた。いずれも小学校4年生の国語科である。

【例1】「花を見つける手がかり」を題材に保護者にクイズを出したところ、正解はほとんどいなかった。そこで家族に正解とその理由を説明する文章を書こうと、単元のめあてを設定した。児童の書いた説明は実際に保護者に読んでもらい、コメントを返してもらった(辻本, 2017)。

【例2】学校の不思議を大学の先生に紹介する文章を書いた。説明文は実際に大学院の教員や大学院生が読んで、一人一人の説明文にコメントを書いて返却した(辻本, 2017)。

【例3】自分の学校について紹介する壁新聞を作成した。新聞は実際に大学院の教員や大学院生が読んで、一つ一つの記事にコメントを書いた付箋を貼って返却した(新藤, 2018)。

2.5 読むこと

須永(2019)と関上(2021)は中学校国語科で読むことの指導に、「3点セット」という手立てを生かした。二人ともその出発点は、「話し合いで読みを深めてほしいのに、そもそも自分の考えを持つことが難しい」という悩みだった。3点セットとは、「本文に〜と書いてあるから(根拠)、自分はそれをもとに〜と考えて(理由)、〜と結論する(主張)」という読み方である(鶴田・河野, 2014; 図5)。

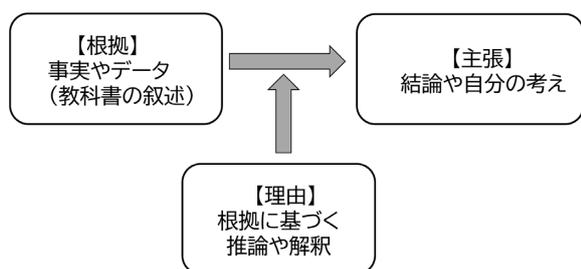


図5 3点セット

須永(2019) 須永の実践では、3点セットの主張を選択肢から選ばせるなどして、苦手な生徒も活動に取りかかりやすいように工夫した。一人一人が自分の考えを持ったうえで、清河・犬塚(2019)を参考に、3人一組で互いの3点セットを紹介し合ったり、質問し合ったりする「相互説明」活動を設けた。その後、

学級全体で個人やグループから出された意見を確認したり、質疑応答し合ったりしたうえで、あらためて自分の3点セットを見直した。

論理的な思考が求められる学習であり、苦手な生徒の中には最初は、主張は選択したものの、根拠や理由が何も書けない者もいた。しかし2学期になると次第に3点セットで考え、意見を交わして、自分の考えを見直すことができるようになってきた。ある単元では学級を二分する議論になったが、最後は全員が納得し、しかも「今日の国語はよかった!」と、生徒の間から思わず拍手が起きたほどであった。また、こうした生徒たちの成長を目の当たりにした社会科の教員が、地理分野の授業にも3点セットを取り入れた。生徒からは「3点セットって、社会科でも使えるんだ、すごい!」という声が聞かれた。

関上(2021) 須永の研究を引き継いで、中学校3年生の国語科で3点セットを取り入れたのが、関上である。関上はさらに読みを深めるための手立てとして、「挨拶」と「故郷」という二つの単元で「知識構成型ジグソー法」(飯窪ら, 2019)を取り入れた。本実践における知識構成型ジグソー法(図6)では、メイン課題を考えるための材料を三つ用意した。生徒はメイン課題についてまず個人で考え、その後いずれかの材料について小グループで検討した(エキスパート活動)。そしてその検討結果を持ち寄ってメイン課題をグループで考え(ジグソー活動)、さらに学級全体で意見を交流し(クロストーク)、最後は再び一人でメイン課題を考えた。2学期に実践した「故郷」(魯迅・作)では、メイン課題を「私のいう希望とはどのようなものか」とした。そしてエキスパート活動のための材料として、A「登場人物を整理して関係図を作り、登場人物の役割や作者が伝えたいことを

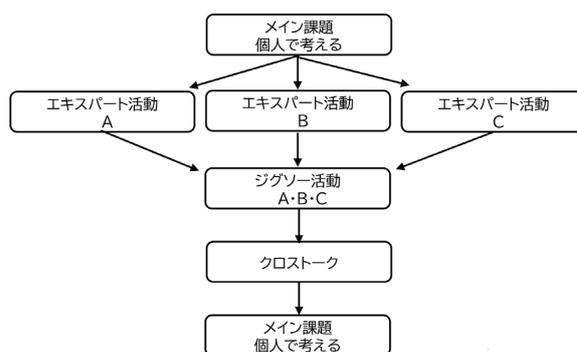


図6 知識構成型ジグソー法

考える」、B『故郷』には金色の丸い月が出る場面が二回ある。二つの場面を比較して、最後の場面になぜ金色の丸い月が描かれているのかを考える」、C『彼の望むものはすぐ手に入り、私の望むものは手に入りにくい』について、ルントウと私がそれぞれ望んだもの(こと)はどんなもの(こと)か考える」という三つの課題を設定した。

生徒にとって全く新しい活動であったが、「挨拶」と「故郷」という二つの題材で取り組むことで、次第にスムーズに取り組めるようになった。メイン課題に対する考えを、単元の最初と一連の活動後の二回書かせて比較することで、ジグソー法により読みが深まったことが確認された。

2.6 自己調整学習

自らの学習を自分でコントロールして自律的に進めていく姿は「自己調整学習」として近年着目されており、学習指導要領の改訂に際しても、「主体的に学習に取り組む態度」を評価する観点になっている。自己調整学習は予見-遂行-内省のサイクルモデルとして捉えられる(図7)。そこで大切なのが、動機づけ、学習方略、メタ認知である。すなわち、課題への見通しをもって(予見)、適切な方略を活用しつつ意欲的に取り組み(遂行)、自分の学習をメタ認知を働かせて客観的に評価し(内省)、次に生かすのである(塚野, 2012)。

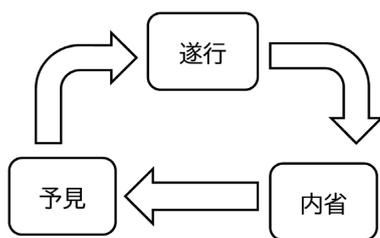


図7 自己調整学習のサイクルモデル

新井(2020) 新井は中学校2年生の国語科で読解方略を教えることで、生徒が自己調整的に読みの学習を進められることを目指した。読解方略とは「問いと答えを探す」、「繰り返し出てくる言葉がキーワードなので注意する」、「人物の心情が変化しなげに気づかむ」、「人物の関係が分かる場所に線を引く」といったように、文章を適切に読むための具体的なコツである。新井は説明的な文章でも文学的な文章でも、

毎時間、「今日のコツ」として複数の読解方略を示した。生徒はそのコツを使って読んだり考えたりし、授業の最後に「どのコツが有効だったか」「自分で工夫したことは何か」と、読みの過程を振り返った。

生徒はしばしば、どう読めばよいか分からず、漫然と読み飛ばしてしまう。読解方略を知ることで生徒は、「これを使えば課題に取り組めそうだ」と見通しが持て、動機づけにつながった。そして実際に読んだうえで、「問いと答えを探すと、長い説明文でも構成が捉えやすかった」等と振り返った。こうした振り返りは「次もこのコツで読もう」といった、次の学習への見通しと動機づけにつながった。

山野(2020) 山野は中学1年生の数学で、生徒が自分の学習を振り返り、次に生かす活動に工夫をこらした。中1最初の数学の授業で山野は生徒に、赤色と黄色の付箋(25×75mm)の束を配った。生徒は授業で学んだポイントやテストで間違えたポイントなどを、この付箋にメモしていった。教師主導でまとめたポイントは赤色の付箋に書き込み、一方、各自が自分で大事だと思ったポイントは黄色の付箋に書き込んだ。ノートの全ての頁で下1/4を付箋を貼るスペースとして、生徒は付箋をノートに貼っていき、いつでも見返すことができるようにしたのである(写真5)。このように、課題に取り組みっぱなしにするのではなく、そこからポイントを引き出し次に生かす学習方略は「教訓帰納」と呼ばれる(植阪, 2019)。山野はさらに、テスト直前に1時間をかけて、誤答の多かった問題を解説してポイントを引き出すとともに、類題を解かせて、ポイント(教訓)を生かすことの大切さを生徒に伝えた。

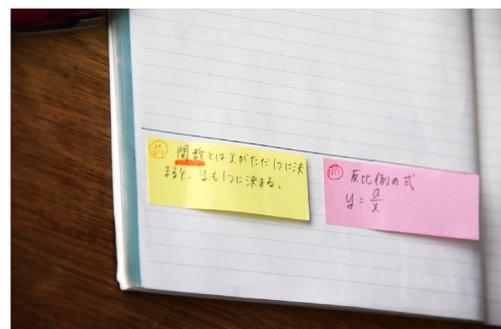


写真5 ポイントを記した付箋が貼られたノート

生徒自身が書いたポイントは当初は「しっかり考える」のように質の低いものもあった。しかし次第的に

確なポイントが書けるようになってきた。さらに生徒の中には自主的に、テスト勉強でも付箋を活用したり、他教科のまとめにも付箋を活用したりする者が現れた。こうした生徒では、メタ認知を働かせて学習を振り返り、それを付箋にまとめるという方略が定着し、自己調整学習につながったと言える。

ところが2年生になると付箋を活用する生徒が減った。数学の教員が交替して授業で付箋を使わなくなったこと、ポイントを書き込むという方略は単に板書を書き写すより負荷が高いことが原因と思われる。

3 実践のポイント

筆者らが指導した実践から、印象的だった取り組みを紹介した。ここではこれらの実践・研究に共通するポイントとして、「継続性」、「明示的な教授」、「課題設定」、「他教科への転移」、「他教員への波及」の5点を指摘する。これらのポイントは教職大学院での研究という文脈だけでなく、学校現場での日常的な実践においても重要である。

3.1 継続性

いずれの取り組みも、決してその人にしかできない名人芸ではなく、誰もが自分の実践に取り入れられるものであった。また大学院の1年目に学んだ理論に基づくものであり、有効だろうという目算のもとに取り組まれた。

しかし、そうした手立てを取り入れさえすれば、即、成果が出るわけではない。最初は教師も児童生徒も不慣れだったり、新たな取り組みを入れることで時間が不足したり、ちょっとしたワークシートのデザインが原因で活動がうまくいかなかったりするなど、様々な課題が生じる。そうした課題を一つずつ解決しながら継続させることで、実践が積み重ねられ、成果につながるのである。また継続しているからこそ、児童生徒の成長やつまづきも見えやすくなる。

ところがこうした継続性が、現場ではなかなか難しいようだ。本稿で紹介したある修了生も、筆者（佐藤）による面接調査で「一つの手立てを学期の中で使い続けたという経験がなかった。題材が変わってもポイントポイントではさんでいってことはなかったので、繰り返すことの効果を実感しています」と語っ

ていた（2018年8月10日）。また筆者（佐藤）が教育委員会主催の研修で現職教員に講演を行った際、「一つの手立てに工夫をこらしつつ、半年間は継続して下さい」と話したところ、受講者が一様にうなずいてメモを取る姿が印象的であった。

継続性を阻むと思われる事情を3点指摘したい。

第一は教科書の内容と構成に関わることである。教科書では単元ごとに異なる課題や活動が設定されている。教科書にそって授業することでよしとするなら、必然的に、単元ごとに手立ても変わることになる。

第二は教科書を使う教員の意識に関わることである。教科書では単元にかかわらず重要なポイントも示されている。例えば国語では「言葉の宝箱」等と称して、学習に用いる言葉のリストが巻末に掲載されている。算数では「マイノートを作ろう」等として、ノートのとり方や振り返りの書き方などが示されている。これらは全ての単元に関わる内容であり、継続して取り入れるなら学習に寄与するだろう。しかし教科書の巻頭や巻末のみに掲載されているため、教員が意識しなければ生かされないし、参照されることすらないかもしれない。

第三に、熱心な教員であっても、理論的なバックボーンがなく、興味関心のままに様々な実践に触れていると、たまたま目にした手立てを取り入れるということになりかねない。教職大学院の課題研究では、1年次に理論的なことを学び、それに基づいて手立てを構想する。そのことが継続性につながっているのである。

3.2 明示的な教授

いずれの取り組みにおいても、どう読むか、どう書くか、どう考えるか、どう活動するかを教員が明確に教え、児童生徒が取り組みやすいように例を示したり、時には教員自身がモデルとなって実演して見せたりしていた。「3.1 継続性」で紹介した修了生は「言語技術っていうのは教えるものだし、教えて伸ばしていくものだ。そのことが実践の継続からつかめた」とも語っていた（2018年8月10日）。

教員によるモデル提示 児童生徒が取り組む活動を、教員自身がやって見せるという場面が、次のように多くの実践で見られた。

【例4】意図的に誤字脱字や内容の誤りを組み入れた

作文を示し、推敲して見せた（辻本, 2017）。

【例5】くまでチャートに書き込む様子を書画カメラで映して見せた（吉田, 2019）。

教科書には見本となる文章や解き方が示されている。しかし完成品を見せられても、どうすればよいのか分からない。それよりも例4・例5のように活動に取り組むプロセスを見せる方が、児童生徒には（小中学生に限らず初学者には）有益なようだ。

考えるために教える 教育心理学者の市川伸一氏によると、1989年の学習指導要領改訂以来、子どもに考えさせる傾向が強まり、教えること自体を悪いことと捉える風潮が広まったという。その結果、自力解決や話し合いの時間が長く取られ、児童生徒にとっては何を学んだか分からない授業が増えた。そこで市川氏は「教えて考えさせる授業」を開発し、この方法を取り入れた多くの学校で成果が報告されている（市川, 2017）。

小学校3年生算数で、「あまりのある割り算」第1時間目の指導案を検討したときのことである。授業者は「14このクッキーを一人に3こずつ分けると、何人に分けられるか」という問題を設定し、まず自力解決の時間を20分取ると計画していた。しかし実は「あまりのない割り算」を5月に学び、「円と球」「足し算と引き算の筆算」「暗算」をはさんで久しぶりの割り算であり、考え方を忘れていた児童もいると思われた。そこでまず、「6このクッキーを一人に3こずつ分ける」という問題を出すことにした。割り算を忘れていた児童もいたが、5月と同じ図やおはじきや九々を使うことで、全員が答えに達した。さらに「9このクッキーを一人に3こずつ分ける」という問題で考え方を再確認した。そのうえで「14このクッキー」を考えさせたところ、全員が答えに達した。考える足場を固めるために、教えることは必要である。

3.3 課題設定

児童生徒は課題への取り組みを通して学ぶ。そのためどういった課題を設定するかが重要である。鹿毛（2013）は課題設定を教育環境のデザインの一つとして位置づけ、包括的に検討している。ここでは課題の困難度とオーセンティシティを取り上げる。

適度な困難度 次のように児童生徒にとって少し手強い（難度の高い）課題を設定した実践が多かった。

【例6】辞典をひいて言葉の意味を調べるだけでなく、自分で例文を考えて書く（金子, 2021）。

【例7】漠然とした感想ではなく、観点を定めた鑑賞文を書く（吉田, 2019）。

【例8】メンバーがそれぞれ考えた課題を持ち寄って、メインの課題を考える（関上, 2021）。

こうした適度な困難さが学習を動機づけ、また、他の人の取り組み方や考え方を知りたいという気持ちにつながったと思われる。鹿毛（2013）は、達成できる見込みが50%程度のチャレンジングな課題が意欲を高めるとしている。

ただし、どのあたりが「少し」手強いレベルかという見きわめは難しい。例えばある数学教員は、「ちょっと難しくしようと思うと、生徒にとってははとてつもなく難しくなってしまうたりもします」（飯窪ら, 2017, p.126）と述べ、他教科の教員と一緒に課題を作り生徒の目線で反応を予想することを薦めている。児童生徒にとって課題の困難度を考えておくことは、市川・植阪（2016）も「困難度査定」と称して、授業設計の重要なポイントとしている。

オーセンティックな課題 「2.4 相手意識」では、相手を意識した小学校3年生児童がこまの説明文に真剣に取り組む様子などを紹介した。この実践を参観して、下級生に教えるという課題は、児童にとってリアルでオーセンティック（真正、本物）なのだと思うされた。実践を行った木村も筆者らへのメールで、「学ぶ目的といいましょうか、めあてを持って学習するということは、こんなにも児童に意欲を持たせるものなのだなと感じました。『2年生に教えてあげよう!』と言ったら、『がんばるぞ!』と奮起した子どもたちでした」と記していた（2016年6月9日）

「調べたことをおうちの人に伝えよう」といった課題設定はしばしば行われる。しかしそうした授業のどれだけで、実際に、おうちの人がある文章を読んでくれるだろうか。そして反応を返してくれているだろうか。こうしたことが実現されなければ、「結局、国語の授業はそんなもの」という意識につながりかねない。反対に、本当に読者に伝えて、読者から反応が返ってくると、それだけで課題はリアルでオーセンティックなものとなる。

オーセンティックな課題は児童生徒にとって、考える必然性のある課題である。それと同時に、簡単には

解に辿り着けない（適度な困難度の）課題であることが多い。だからこそ、考え方を学んだうえで取り組んだり、他の児童生徒と対話的に取り組んだり、さらにそのプロセスを自己調整していかなければならない。

3.4 他教科への転移

多くの実践で次の例のように、一つの学びが別の場面に生かされたりつながったりする様子が見られた。

【例9】マイディクショナリーを書く中で、国語で学んだ「味わう」と図画工作の「鑑賞」がつながった（金子，2021）。

【例10】国語で学んだ説明文の書き方が、理科の実験レポートに生かされた（辻本，2017）。

このようにある学習が別の学習に生かされることは、学習の「転移」と呼ばれる。それは適応的に学ぶために必要不可欠なことである。しかし同時に、転移はなかなか生じにくい。転移が生じるためには、元の学習が十分であり、それを次に生かそうとする構えを学習者が持っていなければならない。さらに学習者側だけでなく、教師の側でも積極的につなげる意識を持つことが必要である（佐藤，2013）。そうした意識があって初めて、ある学習と別の学習の関係を目を向けさせる発問をしたり、授業を構成したりすることが可能になる。

ところが教員の方では意外とこういう意識を持ちにくいようだ。筆者（佐藤）による面接調査（佐藤，2020；佐藤・新藤，2019）で、ある修了生は「（教職大学院で学ぶ前は）そういう意識はなかった」と語った（2017年8月9日）。また別の修了生も教職大学院を振り返り、「他教科へ生かすとか、できるようになったことを次の単元へ生かすとかっていう、そういう発想が、それまでの自分の中には、あまりなかったっていうか、ほとんどなかった。だけれども、学習っていうのは連続して、子どもたちは、そうやって継続して学んでいることなので、やはり、それを生かしていく発想っていうのが非常に大事だということを、一番教えてもらったというふうに思っています」と語った（2018年8月30日）。二人とも大学院修了後は、実践の様々な場面で「生かす、つなげる」ことを意識しているという。

3.1で述べた「継続性」を阻む条件が、転移も阻むと思われる。単元ごとに個別の手立てを講じること

の繰り返しでは、なかなか前の学習を次に生かすという発想は持ちにくいだろう。

3.5 他教員への波及

3.4では小学校における授業で、教科間で転移が起きた例を取り上げた。中学校では教科担任制であるため、ある教科での学びが他の教科に生かされるということは難しく、教員も生徒も「国語は国語、社会は社会」といった意識を持ちやすい（三橋，2015）。

しかし幾つかの研究では次のように、中学校でも教科を横断して生かされた例があった。

【例11】国語科で鑑賞文を書いた経験が、音楽科の鑑賞文に生かされた。（吉田，2019）。

【例12】国語科の3点セットが社会科でも生かされた。（須永，2019）。

【例13】数学で付箋を用いて振り返った経験が、他教科の振り返りにも活用された（山野，2020）。

例13は生徒が自発的に生かしたケースだが、例11と例12は、授業の様子を知った他の教員が、自分の教科に取り入れてくれたケースである。

小学校の各学級は個々の担任の裁量で経営されている。中学校では教科の専門性が高いことから、教科の独自性・特性が強調され、教科横断的に学習をつなげるのは難しい。また「2.6 自己調整学習」の山野（2020）で触れたように、同じ教科でも担当教員が替わると、前年度からの活動が途切れることもある。このように、一教員（教科）の実践や研究が、他教員（教科）に波及することを阻む、構造的な要因がある。

しかし教職大学院では一人の教員が成長するだけでなく、その成果が学校や地域に還元されることが望まれている（文部科学省，2006）。そのためには、大学院生の研究や実践が他の教員に届くよう、学校経営的な見地からの理解や配慮が必要である。筆者らが課題研究に関わった学校では、大学院生の研究を校内研修で紹介する時間を設けたり、できるだけ多くの教員が公開授業を参観できるよう時間割を組み替えたりしてくれたことがあった。こうした点で、管理職の理解は不可欠である。さらに、大学院生の研究や実践を、一個人の私的な活動とするのではなく、学校全体の知恵や資源として位置づけるような学校文化の醸成が望まれる。

4 検証

教職大学院における研究が日常の実践と異なる点として、研究では「検証」を丁寧に行うことがあげられる。検証については既に佐藤（2013）や佐藤（2015）で枠組を示しているが、筆者らは指導の際に次のことを強調してきた。

4.1 検証の方法

実践の成果については様々な解釈が可能であり、一つの指標だけでは説得力に欠ける。そこで、複数の観点から検証することが必要になる。アンケートやテストのような量的データ、学習活動の成果物や聞き取りのような質的データ、学級全体の変化、抽出児童の変化など、複数の観点からの検証を重ね合わせることで、説得力を高める。その工夫や留意点を、以下で具体的に述べる。

第一は、評価ツールである。研究の目的に応じて独自のアンケートやテストを作成することもあるが、既存のツールで適したものがあれば活用すればよい。例えば先行研究の質問紙を用いたり、その項目の一部を抽出したりする。全国学力・学習状況調査を生かせば、全国水準と比較できる。また単元テストやQ-U（河村，2006）など、学校として既に取り組んでいることがそのまま活用できる場合もある。

第二は、データの処理である。量的データに対しては統計検定を行うことが標準的である。しかし統計検定を行わなくとも変容が一目瞭然な場合もある。例えば1学期と2学期で単元テストの成績の度数分布を比べる。あるいは1学期と2学期で読書感想文を比べる。それだけでも児童生徒の成長が明らかになることもある。

第三は、検証と日常の学習活動との関係である。ノートへの書き込みや授業中の発言、ある教科での学びが別の教科に活かされたか等、日々の学習活動そのものからも検証はできる。例えば初発の感想を書くだけでなく、単元学習後にも感想を書くなら、文章量や表現の変化を見ることができる。また実践に継続性があるからこそ、「マイディクショナリーが書けるようになってきた」「3点セットの説得力が高まってきた」等の変容を見取ることができる。

第四は、検証の対象である。学級や学年全体の成績

や学習意欲などを見ることが多い。しかしそれだけでなく、一部の児童生徒を抽出し変化を検討したり、あるいは本人に直接話を聞いたりすることも大切である。抽出の基準は、その教科が苦手であるとか、計算は得意だけれども説明が苦手であるとか、研究の目的による。

第五は、検証する人である。実践を行った本人だけでなく、その実践を継続して見てきた指導教員や管理職などに話を伺って、複数の評価をつぎあわせることで、検証の妥当性が高まる。また児童生徒自身が自分の学習や変容を自己評価できるなら、それも検証の材料にできる。

4.2 検証の目的

以上は検証の方法論に関わることである。それ以上に強調したいのが、検証の目的である。検証とは決して、「データや資料を集めて、達成できた証拠を示すこと」ではない。そこにとどまるのではなく、達成できた理由を考えて次に生かしたり、達成しきれなかった点について改善策を考えたりすることが、大切である。このことは従来「指導と評価の一体化」と言われていたことと重なる。

関田ら（2016）は「教育という行為の中で行われる評価は、学びへの励ましであってほしい」（p.3）と述べて、学習の目標を達成するためのヒントや情報を、評価を通して提供することを強調している。このことは検証にも当てはまる。児童生徒の学習を評価することを通して、教員は授業実践の成果を検証するからである。このように考えると、次のように検証を通して児童生徒が学ぶ機会を設け、学びへの励ましとすることもできる。

- 評価の規準・基準を児童生徒に分かりやすく示すことで、何をどこまで学ぶことが必要か伝える（北尾，2011）。規準・基準は児童生徒が学習を自己調整する手がかりになるだろう。
- テストやアンケートの結果をフィードバックして解説を加えたり、今後どう取り組んでほしいか、それはなぜかなど、教員の願いを伝えたりする（石川，2013）。そのうえで、児童生徒が自分の取り組みを振り返ったり、次に向けて目標を設定したりする。
- 単元の最初と最後に書いた感想文を自分で読み返し、自己の変化や学習過程を評価する。児童生徒が

メタ認知を働かせ、学習の成果を実感する機会になるだろう。

実践に比べると検証について、教員は日頃から意識したり試みたりすることが少ないようだ。「検証」というと日々の実践とは別の特別な活動（テストやアンケート）であり、その処理には専門的な知識や技能を要すると考えがちだからではないだろうか。しかし、日々の実践の中で丁寧に児童生徒の学習を見取り次に生かすことが、検証の根幹である。実践を振り返り、検証を踏まえて次につなげるという観点を持つて頂けることを期待したい。

5 最後に

本稿では筆者らが指導した課題研究をもとに、授業実践のポイントと、それを評価検証する観点を紹介した。研究に取り組んだ院生諸氏の尽力、勤務校・実習校のご協力に感謝申し上げるとともに、その成果が少しでも多く現場に還元され生かされることを願う。そうした還元が促進されるよう組織的に取り組むことが、今後の教職大学院と学校現場の双方に求められる。

注

金子は2020年度の修了生であるが、報告書は2021年1月に提出されたことから、金子（2021）としている。他の研究も同様である。そのため筆者らの指導は2016～2020年度の5年間であるが、本文と文献一覧では報告書の刊行年は2017～2021年となっている。

文献

市川伸一 編著（2017）. 授業からの学校改革―「教えて考えさせる授業」による主体的・対話的で深い習得 図書文化
市川伸一・植阪友理 編著（2016）. 最新 教えて考えさせる授業 小学校―深い学びとメタ認知を促す授業プラン 図書文化
飯窪真也・齊藤萌木・白水始 編著（2017）. 「主体的・対話的で深い学び」を実現する 知識構成型ジグソー法による数学授業 明治図書
飯窪真也・齊藤萌木・白水始 編著（2019）. 「主体的・対話的で深い学び」を実現する 知識構成型ジグソー法による中学校国語授業 明治図書
犬塚美輪・椿本弥生（2014）. 論理的読み書きの理論と実践―知識基盤社会を生きる力の育成に向けて 北大路書房

石川晋（2013）. 学習者が学びやすい教授行為とは「説明」を「再定義」する～「価値のインストラクション」の重要性 授業づくりネットワーク, 317, 4-9.
鹿毛雅治（2013）. 学習意欲の理論―動機づけの教育心理学 金子書房
桂聖（2011）. 国語授業のユニバーサルデザイン―全員が楽しく「わかる・できる」国語授業づくり 東洋館出版社
河村茂雄（2006）. 学級づくりのためのQ-U入門―「楽しい学校生活を送るためのアンケート」活用ガイド 図書文化
北尾倫彦（2011）. 「本物の学力」を伸ばす授業の創造 図書文化
清河幸子・犬塚美輪（2003）. 相互説明による解説の個別学習指導―対象レベル―メタレベルの分業による協同の指導場面への適用 教育心理学研究, 51, 218-229.
三橋和博（2015）. 教科における「知の総合化ノート」の活用 村川雅弘・三橋和博 編著「知の総合化ノート」で具体化する21世紀型能力 学事出版 pp.49-54.
文部科学省（2006）. 教職大学院におけるカリキュラムイメージについて (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337043.htm) 2021年6月20日閲覧
文部科学省（2018）. 小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 国語編 東洋館出版社
佐藤浩一 編著（2013）. 学習の支援と教育評価―理論と実践の協同 北大路書房
佐藤浩一（2015）. 教育実践現場での成果検証の方法―教職大学院における課題研究に基づく検討 群馬大学教育実践研究, 32, 135-146.
佐藤浩一（2020）. 教職大学院修了者が振り返る「課題研究」の意味と職能成長 群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編, 69, 195-220.
佐藤浩一・中里拓也（2012）. 口頭説明の伝わりやすさの検討―説明者の経験と説明者―被説明者間のやりとりに着目して 認知心理学研究, 10, 1-11.
佐藤浩一・新藤慶（2019）. 群馬大学教職大学院の修了生への調査からみられる教職大学院の成果と改善点の検討 IV―面接調査に基づく児童生徒支援能力・学校運営能力の評価 群馬大学教育実践研究, 36, 165-185.
関田一彦・渡辺貴裕・仲道雅輝（2016）. 教育評価との付き合い方―これからの教師のために さくら社
田村学・黒上晴夫（2013）. 考えるってこういうことか！「思考ツール」の授業 小学館
塚野州一（2012）. 自己調整学習理論の概観 自己調整学習研究会 編 自己調整学習―理論と実践の新たな展開へ 北大路書房 pp.3-29.
鶴田清司・河野順子 編著（2014）. 論理的思考力・表現力を育てる言語活動のデザイン 中学校編 明治図書
植阪友理（2019）. 教訓帰納に着目した認知カウンセリング―教科をこえた「学習方略の転移」はどのようにして起こるの

か 市川伸一 編 教育心理学の実践ベース・アプローチ実践
しつづ研究を創出する 東京大学出版会 pp.57-70.

文献 修了生の課題研究報告書（修了年順）

木村裕子 (2017). 互いの考えを尊重し良好なコミュニケーションができる児童の育成—小学校第3学年において自分たちの対話をふり返り学びを生かす学習指導の工夫を通して—
辻本正幸 (2017). 小学校中学年国語科において適切な説明文が書ける児童の育成—認知心理学・学習心理学を生かした四つの手立てを取り入れて—

新藤久美香 (2018). 小学校国語科において意欲的に学び読む力を身につけた児童の育成—ユニバーサルデザインを取り入れた読解指導の工夫を通して—

田島友香 (2018). 小学校国語科において文学的な文章を読む力を育てる指導—図表の活用を通して—

杉本葵 (2019). 小学校国語科における文学的な文章を読む力を育てる指導—ユニバーサルデザインを主な手立てとして—

須永真佐恵 (2019). 中学校国語科「読むこと」において自分の考えを持ち、話し合いをふり返り深めていく生徒の育成—「根拠・理由・主張」の3点セットによる読解と相互説明を通して—

吉田和樹 (2019). 自ら構想・構成を考え説明的文章を書く力を育てる中学校国語科の実践—コツの教授と活用の工夫を通して—

新井範子 (2020). 学んだことを活用して課題を解決し考えを深める国語科「読むこと」指導の工夫—自己調整学習を通して読解方略を身につける指導—

山野佳奈 (2020). 自分の考えを深める生徒の育成を図る中学校数学科の指導の工夫—思考の過程を表現しふり返ることを通して—

金子雅代 (2021). 豊かな語彙を獲得し活用する児童の育成—様々な学習活動にマイディクショナリーを生かして—

関上秀 (2021). 中学校国語科において考えをふり返り読みを深めていく生徒の育成—「根拠・理由・主張」の3点セットによる考えの形成と協同学習の理論を生かした交流活動の工夫を通して—

文献 修了生の課題研究に基づく論文

(著者五十音順)

新井範子 (2018). 主体的に読む力を育む説明的文章の授業—読み方を身に付けることを通して— 国語科授業方法研究会, 24, 39-44.

新井範子 (2019). 学んだことを活用して考えを深める指導の工夫 国語科授業方法研究会, 25, 19-24.

荒木佳奈 (2021). 振り返り指導のしかけ 教育科学 数学教育 9月号 (No.767) 特集「苦手な生徒もぐんぐん伸びる! 学力向上40のしかけ」 明治図書 pp.64-65.

荒木 (山野) 佳奈・佐藤浩一・田村充 (2022). 自分の考えを深める生徒の育成を図る中学校数学科の指導—思考の過程を表現しふり返ることを通して— 群馬大学教育実践研究, 39, 183-195.

金子雅代・佐藤浩一・田村充 (2022). 「マイディクショナリー」を活用した小学校第3学年児童の語彙指導 群馬大学教育実践研究, 39, 197-206.

木村裕子・佐藤浩一・武井英昭・田村充 (2018). 小学校第3学年における児童のコミュニケーションを促す指導—学習の転移と学級風土づくりを通して— 群馬大学教育実践研究, 35, 217-229.

佐藤浩一・須永真佐恵・田村充 (2020). 中学校国語科「読むこと」における根拠・理由・主張の3点セットと相互説明の有効性 読書科学, 61, 179-190.

関上秀 (2022). 知識構成型ジグソー法で読みを深めていく中学校国語科の授業 群馬大学教育実践研究, 39, 207-216.

田村充 (2018). 効果的な交流を生み出す学習の在り方 群馬大学教育実践研究, 35, 299-306.

田村充・佐藤浩一・新藤久美香・田島友香・杉本葵 (2019). 国語科「読むこと」の授業における視覚化の活用 群馬大学教育実践研究, 36, 237-248.

辻本正幸・佐藤浩一・武井英昭・田村充 (2018). 小学校第4学年において説明文の作文を促す指導—認知心理学からのアプローチ— 群馬大学教育実践研究, 35, 231-244.

吉田和樹・佐藤浩一・田村充 (2020). 思考ツールを生かして文章を書く力を育てる中学校国語科の授業 群馬大学教育実践研究, 37, 267-276.

付記

本稿は2021年3月14日に開催された群馬大学教育学研究科教職リーダーコースFDにおける、第二著者の最終講義「課題研究から学んだこと」ならびに著者2名による対談に基づくものである。FDを企画・実施して下さった関係各位に感謝申し上げます。

(さとう こういち・たむら みつる)