

「学習指導技量」評定項目の有用性に関する研究

——「教科の指導法」受講生の授業観の変化を中心に——

田中 泉*・三山 緑**・佐藤 善人***

はじめに

本研究は、「教科の指導法」受講生を対象に実施した自由記述アンケートの分析を通して、「学習指導技量」評定項目を授業で用いることの有意義性を考察することを目的とする。

筆者は、これまで1時間の授業展開に必要とされる技量、すなわち「学習指導技量」を説明する評定項目を策定するべく、分析を行って来た。具体的には、教育実習生の研究授業時に、筆者が設定した項目について実習校の教科指導担当教員が5段階で評定するとともに、その評定値をもとに因子分析を実施してきた。その結果、項目の説明力すなわち累積寄与率は60%前後を維持する一方で、[準備]、[展開]、[対話]の3因子にもとづき10項目に整理されている。そして、こうした手順で策定された「学習指導技量」評定項目は、①教育実習前段階における実習生の授業観の形成や項目を通じた自己評価能力の形成、②教育実習中の実習校との間の実習生の指導に関する効果的な情報共有、③実習終了後の事後指導や教職実践演習へのフィードバックなど、学内における組織的な教育実習指導などの面における有効活用に、期待が持てる。

本論文では、特に①教育実習前段階における実習生の授業観の形成や項目を通じた自己評価能力の形成に着目し、大学の主に「教科の指導法」等で行われる模擬授業での活用の可能性を

探る。筆者は、平成26年度の「教科の指導法」において受講生に評定項目を用いて模擬授業を評定させるとともに、授業観に関する自由記述アンケートを実施した。また、平成27年度の「教育実習事前指導」においては、こうした「学習指導技量」評定項目を活用した経験を持つ実習生と、経験のない実習生を対象として、それぞれ授業観に関する自由記述アンケートを回収した。そこに表現された授業観には、「学習指導技量」評定項目の記述や「教科の指導法」科目担当者が講義を通して定着させようとしている基礎知識・理論、専門用語、授業観などが反映されていると考えられる。

そこで、平成26年度の「教科の指導法」において得られた自由記述アンケートと、平成27年度教育実習事前指導において得られた自由記述アンケートの内容をもとに、まずは用語の整理やキー概念への集約を行い、そこからうかがい知れる受講生・教育実習生の授業観について分析を行う。そして、それによって「教科の指導法」科目担当者による自身の授業実践の振り返りと、「教科の指導法」において「学習指導技量」評定項目を活用することの意義を考察する。

1. 研究の目的と方法

1.1 目的

「教科の指導法」および教育実習事前指導時に実施した自由記述アンケートの内容から、受講生および教育実習生の授業観にどのような傾向が見られるかを指摘する。

* 広島経済大学経済学部教授

** 岐阜聖徳学園大学教育学部講師

*** 東京学芸大学教育学部准教授

1.2 方法

1.2.1 自由記述アンケートの実施

自由記述アンケートは、データ収集後の分析の便宜を考え、() にキーワードを入れる方式で作成した。質問項目は11項目設定したが、そのうちの1項目は回答者にこちらの意図が伝わるように回答例にも用いた。

これらのことを考慮して作成した自由記述アンケートを、まず実習前年度段階で「教科の指導法」受講生を対象に、初回模擬授業終了時、中間、最終回の3段階で回答させた。対象となったのは3大学57名である。これらの3大学の受講生は、全15回の講義のうち、いずれも7～8回の模擬授業を実施している。

一方、G大学において平成27年度前期に実施された教育実習事前指導時に、平成26年度教育実習生の研究授業時の録画を視聴させた後、自由記述アンケートを実施した。

以上の条件において収集された自由記述データは、以下の通りである。

<平成26年度「教科の指導法」において収集>

- ・G大学30名(中等教科教育法(保健体育))
- ・H大学15名(社会・地理歴史科教育法)
- ・K大学12名(社会科教育法)

<平成27年度G大学教育実習事前指導において収集>

- ・評定項目を用いた経験を持つ実習生(A群): 30名
- ・評定項目を用いた経験のない実習生(B群): 76名

1.2.2 用語の整理・統合

収集された記述内容をもとに、用語の統一や整理を試みた。また、冗長な表現については、今後の分析の便宜を考慮し、的確と思われる熟語やキー概念へと集約する。その際の手続きとして、特定個人の恣意的な解釈を避けるため、共同研究者全員によるチェックを行った。

1.2.3 「教科の指導法」受講生に見られる授業観の変化

本研究では3大学57名を対象に、評定項目を用いた模擬授業の指導を受けた後、初回、中間、最終の3段階で自由記述アンケートを回収した。模擬授業の回数を経ることによって、受講生の授業観がどのように変化しているのか比較した。

1.2.4 教育実習事前指導段階における実習生の授業観

G大学では、平成27年度前期に実施された教育実習事前指導において、平成26年度「教科の指導法」で評定項目を用いた経験のある実習生(A群)と、経験のない実習生(B群)を対象に、授業観に関する自由記述アンケートを実施した。A群とB群とで、授業観にどのような違いが見られるかを比較した。

2. 用語の整理・統合

先述の通り、収集された自由記述アンケートの内容は、多様で独自性に富んでいると同時に、冗長であるため、今後の分析を容易にするためには用語の整理や統合を行う必要がある。そこで、ここでは一つ一つの質問項目で受講生・実習生たちがどのような記述をしているのかをつぶさに見ていき、似通ったと判断される記述を熟語やキー概念に集約した。その内容は、文章末に掲載した〔資料〕の通りである。なお、得られた回答において学習者を意味する「児童(たち)」、「生徒(たち)」、「子ども(たち)」は「学習者」に、授業者を意味する「先生」、「教師」は「授業者」に統一した。

2.1 「Q3. 良い授業とは、()な授業である。」

この質問項目は、「～的」や「～型」といった、形容詞を表す熟語の記入を期待した質問項目である。

ここで最も多かったのは、「学習者主体」、「学習者が意欲的」、「学習者が主体的に取り組み

る]、「学習者参加型」、「学習者の参加する機会が多い」、「学習者中心」、「学習者が楽しいと思える」、「学習者のやる気を伸ばすよう」など、「学習者」が主語になった表現や「学習者」の意欲を基準にする記述が多かった。しかし、その内容は、「学習者自身がつくっていく」、「学習者の言葉で板書がうまるよう」といったように、「学習者」自身が授業者の計画を越えて主導的に授業を進めていく姿をイメージさせるものもあれば、「学習者が眠くならないよう」、「学習者が楽しいと思う」、「中身があり退屈しない」など、学習者中心（本位）に授業内容が授業者の手によって用意される授業をイメージさせるものもあった。これらを、全て同じ「学習者主体」という概念で集約することに違和感があったため、「学習者主体的」と「学習者中心的」という概念に区別した。一方、「学習者参加型」、「学習者の参加する機会が多い」、「学習者を巻き込むよう」、「学習者が主体的に参加できるよう」など、「学習者主体的」ほどの積極性はないものの、「学習者中心的」よりも主体性をイメージさせるため、「学習者参加的」とした。

次に、「思考中心」、「十分考えることができるよう」、「活発な意見交流がある」、「授業者と学習者のコミュニケーションがとれている」、「分かりやすい」、「学習者が理解出来る」など、授業場面における学習活動の形態・在り方をイメージさせる記述が見られた。その内容をより細かく分類してみると、「十分考えることができるよう」や「考えを深められる」は、授業の中で学習者が思考を深めることをイメージしていることから「思考中心的」とした。「活発な意見交流がある」や「授業者と学習者のコミュニケーションがとれている」は、学習者同士、授業者と学習者の間でのコミュニケーションがそれぞれイメージされていることから、「双方向的」とした。さらに、「目標を達成できるよう」、「理解しやすい」など、学習者が教育目標

を達成する様子がイメージされている記述については、「内容理解的」とした。

一方、「目標が明確」、「導入からまとめまで流れが組み立てられている」や「今後に活かすことができる」、「学習者の身近な事と結びつけるよう」などは、授業者による意図的な教育をイメージさせる記述も見られた。その中で、「導入からまとめまで流れが組み立てられている」など授業を構造化する記述を「構造的」とし、「学習者の身近な事と結びつけるよう」などの発展的学習の動機付けをイメージさせる記述については、「課題提起的」とした。

2.2 「Q4. 良い授業は、授業者が（ ）する授業である。」

この質問項目は、主語が授業者に設定された上で、（ ）の中に行動を表す熟語が記入されることを期待した質問項目である。その中で最も多かったのは、授業の中で学習者が主体となり、授業者はその主体的活動を促すこと、「支援」をイメージする表現であった。「あくまでも支援者として活動」、「意見を引き出すことのできる」、「エデュケイト」、「教えるのではなく支援」などの記述が代表的な例である。これらの記述を「学習支援」というキー概念に集約した。一方、同じく「学習支援」を意味するものの、その手段として限定的に「発問」を取り上げている記述も見られた。「良い発問」や「わかりやすい発問」、「効果的な発問」などが例である。学習支援の中でも具体的・限定的に「発問」に着目した記述については「発問」とした。

次に、授業者が授業の流れを用意し、その流れに学習者を誘導していく姿をイメージした記述が見られた。「誘導」や「学習者を導く」、「パイロット役」、「授業者のペースで展開」などが例である。これらの記述を、「誘導」というキー概念に集約した。それに対し、「学習者目線に立って工夫」、「双方向の授業となるよう」、「学

習者の様子にあわせて配分をかえ」など、授業を進めながらも学習者の様子を見ながら臨機応変に対応したり授業を再構成する姿をイメージした記述については、「応答」というキー概念に集約した。一方、「演技」や「演出を」、「笑顔で一生懸命」など、表情・態度や雰囲気演出する姿をイメージした記述については、「演出」というキー概念に集約した。

他方、授業者自身を観察するよりも学習指導案や板書計画を見て確認することになる、「教材研究」、「指導案をしっかりと作成」、「板書計画」、「たくさん調べている」などの記述は、あらかじめ授業準備を入念にしておくという姿をイメージした記述なので、「授業準備」というキー概念に集約した。

2.3 「Q5. 良い授業は、学習者が（ ）する授業である。」

Q4 に対し、主語が学習者に設定された上で、（ ）の中に行動を表す熟語が記入されることを期待した質問項目である。この質問項目においてもやはり冗長な表現が目立ったが、それに加えて「主体的に参加」や「主体的に学ぶ」など、「主体的に」という表現が多く、受講生・実習生たちが「主体的な学習者」を理想としているのが見て取れた。しかし、「参加」にしても「発言」にしても、本来これらの行動は「主体性」を含意していると考えられる。そこで、「主体的に考察」、「主体的に思考」は、「思考」という熟語に、「主体的に発言」や「積極的な発言」などは「発言」に、「主体的に取り組む」や「主体的に参加」などは「活動」に集約した。その一方で、単に「主体性をもった」や「興味をもつ」、「意欲的になる」など、行動面において抽象度の高い表現については、「意欲」という概念に集約した。そして、「理解できる」や「課題の解決を通して内容を理解」は、「理解」という概念に集約した。

2.4 「Q6. 良い授業かどうかを見極めるには、（ ）に注目する必要がある。」

この質問項目は、受講生・実習生が他者の授業を観察したり自分の実践を振り返ったりする際に、どのようなポイントを見れば分かると認識しているかを確認するために設けたものである。その結果、ある程度の予想はできていたが、「学習者」や「学習者の反応」、「学習者の様子（態度）」など、学習者の有り様を基準としている記述が多かった。その中で、「クラス全体」や「雰囲気」、「学習者の反応」など、クラス全体の様子を表す記述については、「クラス全体」の概念に集約した。それに対し、「学習者の言動」や「学習者の挙手率」、「学習者の学習姿勢」や「学習者の参加度」など、学習者の主体的行動を意味する記述については、それぞれ「言動」、「態度」という概念に集約した。そして、「学習者のノート」や「学習者の感想」、「学習者の理解度」など、学習者が教育目標を達成し内容を理解できているかを確認するというイメージの記述については、「理解」というキー概念に集約した。

一方、学習者の有り様に対し、授業者に着目する記述については、「学習指導案」、「導入・展開・まとめの流れ」、「資料ワークシート」などの授業の構成（構造）に関する記述や、「授業のまとめ」、「課題と内容の関連」など「目標」に関する記述が見られた。それぞれ、「授業構成」と「目標」というキー概念に集約した。

2.5 「Q7. 授業を良いものにするためには（ ）が必要である。」

この質問項目は、これまでの質問項目をふまえ、授業をより良くしていくための授業者としての手段や方法を問うものである。得られた回答は、大きく事前準備を意味する記述と、授業中の実践や授業の様子を意味する記述とに分かれた。その中で、事前準備を意味する記述につ

いてはまず「一貫性をもたせること」、「課題とまとめの一貫性」、「教科書とプリントの流れが一致すること」などについては「一貫性」という概念に、次に「板書計画」、「しっかりとした指導案の作成」など、授業全体の構造に関わることは「授業構成」という概念に、そして「教材研究」や「入念な準備」、「模擬練習を何度も行うこと」など教える教材内容への深い理解に関わることは、「教材研究」という概念に集約した。

それに対し、授業中の実践や授業の様子については、「学習者の様々な意見」、「学習者の主体的活動」、「考えの交流・共有」など学習者が主語となった場合の授業の在りように関する記述や、「柔軟に発問をかえたりなどの工夫」、「つぶやきを生かす力」、「観察とうながし」など、授業者が授業場面での変化に対応する力量をイメージした記述、「授業者の一方通行にならないこと」や「授業者と学習者の信頼関係」、「授業者と学習者、学習者同士のコミュニケーション」など、コミュニケーションに着目した記述、「学習者の理解力を理解すること」や「学習者の実態把握」など、事前だけでなく授業中においても学習者を観察する力量をイメージした記述が見られた。これらは、それぞれ「アクティブ・ラーニング」、「教育的タクト」、「双方向性」、「学習者の実態把握」という概念に集約した。

そして、「良い発問」、「適切な発問」、「学習者から答えを引き出す発問」など、事前準備だけでなく、授業場面での臨機応変な対応という意味においても求められるこれら記述は、「発問」という概念に集約した。一方、「経験」や「授業者の努力」、「笑い」など、授業者個人の人的資質に関わる記述については、「人的資質」という概念に集約した。

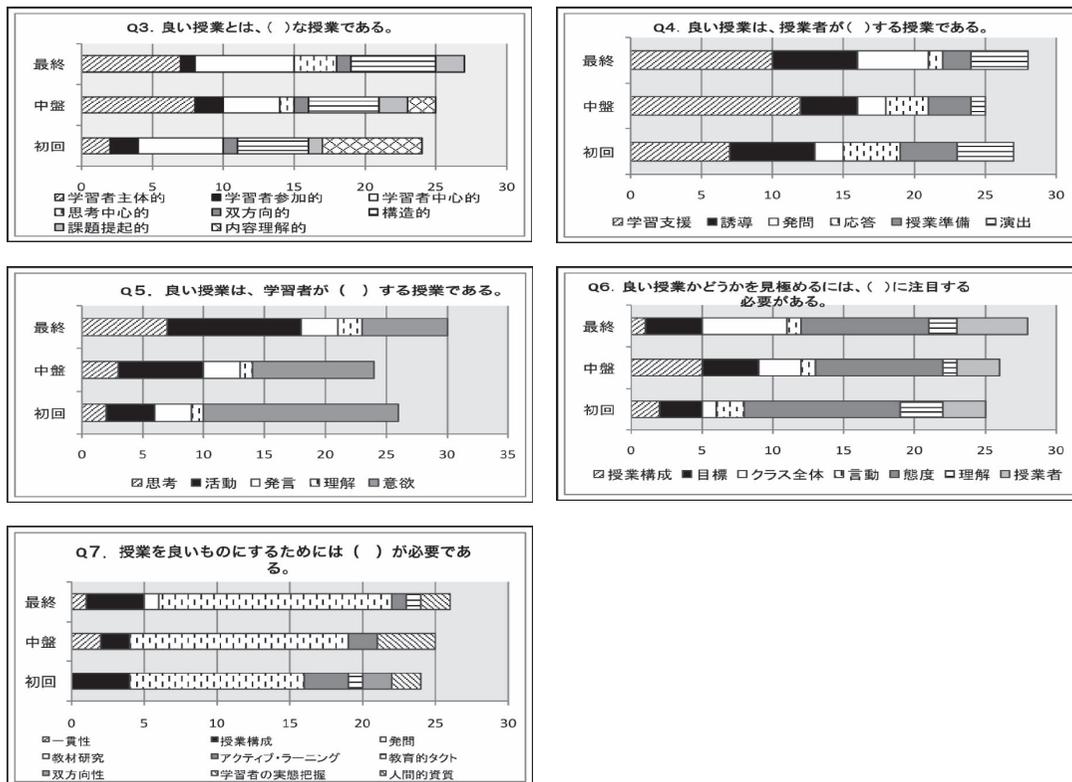
3. 「教科の指導法」受講生に見られる授業観の変化

ここまでの用語の集約をふまえ、平成26年度「教科の指導法」受講生を対象に回収された自由記述アンケートをもとに、授業観の変化、傾向性を見てみる。ここで対象とするのは、G大学の「中等教科教育法（保健体育）」の講義（全15回）のうち、後半8回に実施された模擬授業において、「学習指導技量」を示す10項目に基づいて評定した経験のある者たちである（A群30名）。授業観の変化を見るべく、模擬授業を開始した回、第4回目、第8回目のそれぞれ模擬授業が終わった後に、自由記述アンケートを実施した。なお、当初予定していたのは3大学の「教科の指導法」受講生から得られた自由記述アンケートであったが、うち2大学（K大学、H大学）で最終回の自由記述アンケートを回収できなかったため、ここではG大学30名のデータのみを対象とする。その結果を示したのが〔グラフ1〕である。

まず、回答結果全体を初回・中盤・最終回で比較して分かるように、回答件数が初回から最終回にかけて増えている。これは、一つは単純な理由であり、初回の回答では空欄が目立ったことによる。空欄以外の記述のある回答欄には「キーワードを一つ」と指定されながら冗長な文章が多く見られたことから、これらの空欄は受講生が自身の考えを表現しきれなかったのが原因と考えられる。また、先ほどの用語の整理をしていく過程で、欠損扱いにした表現も含まれている。

次に、質問項目を個別に見ていく。「Q3. 良い授業とは、（ ）な授業である。」については、初回では「内容理解的」が多いが、最終回では「内容理解的」が減り、代わって「学習者主体的」、「思考中心的」が増えている。これらは、学習者の学習活動がどうあるべきかという授業

〔グラフ1〕 模擬授業の実施と受講生の授業観の変化
 (平成26年度 G 大学「中等教科教育法(保健体育)」)



全体の在り方において、受講生の見方が少し変化した可能性がある。その一方で授業者が主語となる「構造的」は、大きな変化が見られない。

「Q4. 良い授業は、授業者が()する授業である。」を見てみる。ここでの傾向性は、初回と最終回とで、「応答」と「発問」の回答件数が逆転していることが指摘できる。ここでの「応答」は、「学習者の発言を肯定的に受け止める」などと表現されていたように、授業場面での学習者の発言や状況への対応を意味している。それに対し、「発問」は「考えさせる発問」や「効果的な発問」などと表現されていたように、授業の核心に迫る問いを発したり思考を促したりすることであり、授業準備の段階で教育目標を意識して設定されるものである。初回から最終回にかけて、受講生が、授業準備の段階で教育目標＝「発問」を設定しておくことを重視する

傾向が出てきたと思われる。

「Q5. 良い授業は、学習者が()する授業である。」については、初回では「意欲」が多かったのに対し、中盤、最終回と進むにしたがって、「意欲」は減り、「活動」や「思考」が増えている。受講生は回が進むにつれて、学習者が具体的に何らかの活動をする姿をイメージし始めたと考えられる。

「Q6. 良い授業かどうかを見極めるには、()に注目する必要がある。」では、最終回には「クラス全体」が増えているが、「態度」も「クラス全体」も、対象が「学習者」である点において共通している。受講生の意識が学習者に向くようになったと思われる。

「Q7. 授業を良いものにするためには()が必要である。」については、初回から最終回にかけて共通しているのが、「教材研究」を重

視している回答が最も多かった点である。

以上の「教科の指導法」受講生の回答傾向を総括すると、模擬授業の回を経るごとに学習者の学習活動の中身に意識が働くとともに、授業とは授業者の手によって意図的に創出するものであるという認識へと変化しつつあるようにも思われる。

なお、試みにこの5つの回答と「Q1-1. この授業は（良い・悪い）授業である。」の回答との関連性を確認するため、初回、中盤、最終回それぞれのデータをもとに、カイ自乗検定を実施した。それぞれ、Q1-1. には「良い」は1、「悪い」は2をダミー変数として設定し、Q3では「学習者主体的」に1、それ以外の解答には2を入れ、以下同様にQ4では「学習支援」、Q5では「思考」、Q6では「授業構成」、Q7では「授業構成」に1を入れ、それ以外の回答には2を入れて実施した。その結果、いずれも有意な関係性は見られなかった。この結果から、初回から最終回にかけて、受講生自身が表現した授業観に変化は見られたものの、これらの授業観が実際の模擬授業を「良い」「悪い」と評価する際の物差しとしては、機能していなかったことが考えられる。

4. 教育実習事前指導段階における実習生の授業観

先述の通り、G大学では、平成27年度前期に実施された教育実習事前指導において、平成26年度の「教科の指導法」で評定項目を活用した経験のある実習生（A群）と、経験のない実習生（B群）を対象に、授業観に関する自由記述アンケートを実施した。実習生達に、まず平成26年度教育実習研究授業時の録画をフルで視聴させ、「学習指導技量」を示す評定項目に基づいて評定させた後、授業観を問う自由記述アンケートにキー概念を記入させた。ここではA群とB群とで、授業観にどのような違いが見

られるか、視聴した授業に対する回答以外の、授業一般についての意見を記述させた5項目について比較する。

次の〔グラフ2〕は、各質問に対し、A群（30名）とB群（76名）の実習生がそれぞれどのようなキー概念で説明しようとしたのか、パーセンテージで示したものである。「Q3. 良い授業とは、（ ）な授業である。」については、A群とB群ともに「学習者主体的」と回答した者の割合が最も高かったが、一方で、「構造的」というキー概念で答えた者の割合は、A群の方が高かった。

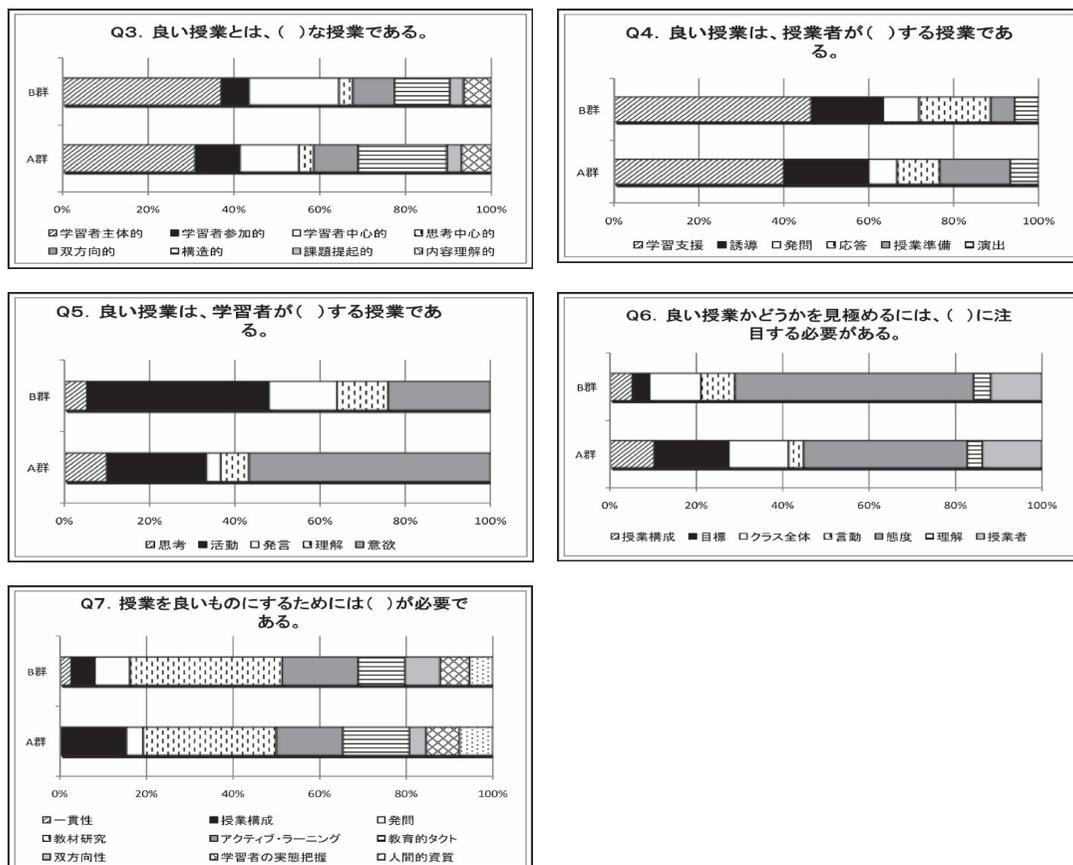
「Q4. 良い授業は、授業者が（ ）する授業である。」について見てみる。A群とB群ともに、「学習支援」の割合が最も高かったが、一方で顕著な違いが見られたのが「誘導」「応答」「授業準備」であった。A群の方は、授業者があらかじめ学習のプロセスを設定し、そこに誘導するという、そのためには教材研究を含めた授業準備が必要なのだということを強く意識していることが見て取れる。それに対し、B群は「誘導」や「授業準備」の割合は低くなり、準備段階の計画性よりも授業場面における「応答」を強く意識した者の割合が高かった。

「Q5. 良い授業は、学習者が（ ）する授業である。」は、A群とB群とで回答傾向が大きく違いが表れたと言える。A群では、学習者が「意欲」する姿をイメージした者の割合が最も高かったのに対し、B群では学習者が「活動」する姿をイメージした者の割合が最も高かった。

「Q6. 良い授業かどうかを見極めるには、（ ）に注目する必要がある。」については、A群とB群ともに学習者の「態度」をイメージした者の割合が最も高かったが、一方で、授業者が主語となる「授業構成」「目標」をイメージした者の割合は、A群の方が高かった。

「Q7. 授業を良いものにするためには（ ）が必要である。」については、A群とB群とも

〔グラフ2〕 「学習指導技量」 評定項目による模擬授業経験の有無と授業観の比較
(平成27年度 G 大学「教育実習特講」)



に「教材研究」をイメージする回答をした者の割合が最も高かったが、両群の顕著な違いは、「授業構成」、「発問」、「教育的タクト」、「双方向性」において見られる。A群においては、事前に授業全体を構成することや、授業者の応答的組織力を意味する「教育的タクト」など、授業者の主導性を強くイメージしたのに対し、B群においては「発問」や「双方向性」など、授業場面での学習者との対話をイメージした者が多かったと言える。

以上の比較を総括すると、評定項目の指導を受けた実習生（A群）の方が、授業というものが授業者の手によって意図的に創出される学習活動であるという認識を強く持っている傾向性が指摘できる。A群とB群はともに教育実習

事前指導を受講するまでに各々の専門とする「教科の指導法」を受講しており、その中で模擬授業も経験してきているが、B群は「学習指導技量」評定項目の活用経験はない。その意味で、A群の授業観は、「教科の指導法」担当者による指導等に加え、「学習指導技量」評定項目を活用した経験が大きく反映されていると考えられる。

5. 考 察

本論文で分析対象となった「教科の指導法」では、全15回の講義のうち前半7回は、指導案の作成方法など科目担当者による講義を実施し、それを受け後半8回で模擬授業を実施している。しかし、前半7回の講義内容の中に「学習指導

技量」評定項目への内容理解が組み立てられていたわけではなく、シラバスに設定される指導目標と「学習指導技量」評定項目との整合性も確保されていたわけではない。つまり、科目担当者は模擬授業開始と同時に「学習指導技量」評定項目を導入し、受講生は予備知識を持たないまま模擬授業でこれを活用したということである。そう考えれば、模擬授業の回を追うごとに変化の見られた受講生の授業観は、「学習指導技量」評定項目を活用したことによる影響だけでなく、科目担当者が過程で述べてきた所見や指導による影響という視点からもとらえる必要がある。

そこで、キー概念に整理統合される前の個々の自由記述内容に着目し、「教科の指導法」担当者が講義した内容と受講生が表現したこととの整合性を確認してみる。

5.1 社会・地理歴史科教育法 (H 大学), 社会科教育法Ⅲ・Ⅳ (K 大学)

今回の調査分析を行った「教科の指導法 (社会科)」の講義は、H 大学と K 大学のどちらにおいてもほぼ同様に、以下のような内容で実施した。

15回のうちの前半では、主に、授業の設計図としての学習指導案の作成法を学ばせた。そこで強調したのが、「本時の目標」に対応する「中心発問 (Main Question)」の設定と、違和感なく「中心発問」にいたる導入の工夫、さらに「中心発問」に対する回答をもとめるためのいくつかの「主要発問」の設定である。その中で、「主要発問」の回答をそれぞれ繋ぎ合わせることで最終的に「中心発問」の回答を導き出し、この回答を認識することこそが「本時の目標」を達成するという一貫性が大切であることを説いた。また、「中心発問」や「主要発問」を、なるべく学習者自身に思考させたいという考えを自ら表現させるために、「なぜ (why)」や「どのような (how)」で始まる、すなわち、事象の理由

や概念を説明する発問にすることを求めた。

そして、後半に行った受講生による模擬授業では、前述したような一貫性を検証するため、導入から終結までを実施できるように50分間の授業とした。授業後は、生徒役となっている他の受講生に意見や感想をノートに記述させ、それをもとに討論を行い、担当教員からも助言を行った。教員からの助言では、「本時の目標」が達成できているか、また、それを達成できるための「中心発問」や「主要発問」になっているか、また発問が学習者に十分思考させるものになっているか、などを中心に確認した。以下、この結果が、自由記述アンケートに表れているか、考察する。

まず、「Q3. 良い授業とは () な授業である」については、初回は、ただ「学習者が主体」や「学習者の発言が多い」というような教育原理や教育方法論などの他の教職科目において獲得したと思われる記述や、「学習者が楽しめるよう」や「わかりやすい」といった自らの感想に近い記述が多かったが、最終回には、「良い発問がある」とか「考えさせる」、「思考を促す」など発問とその対応に関しての記述が増えており、「学習者主体」という抽象的な言葉ではなく、授業者の発問に対して学習者が思考し発言することが「学習者主体」の具体であることを理解しているようである。したがって、「Q4. 良い授業は、授業者が () する授業である」においても、「よい発問」が圧倒的に多いだけでなく、それが「学習支援」にもなっていることを示している。

初回と最終回で最も変化が大きいのは、「Q5. 良い授業は、学習者が () する授業である」である。初回は「理解」や「納得」など受動的な結果の記述が多いが、最終回では、「思考」や「発言」、「活動」など学習者の能動的な結果を示す記述が増えている。また、「Q6. 良い授業かどうか見極めるには、() に注目する必

要がある」でも、当初から「発問」と、それに対応した「学習者の反応」という記述が大半を占めている。

一方、社会科の「教科の指導法」という視点で模擬授業と自由記述アンケートを見ると、「Q8. 社会科の授業で目指すのは」の記述が重要であるが、やはり初回では「理解を深める」や「歴史の流れの理解」、「事実・背景の理解」などの「理解」を重要視する記述や「社会認識」、「公民的資質」といった、学習指導要領など理論的な言説で使用されている記述が目立つ。しかし、最終回では、「考える授業」や「自身で考える」、「思考力・判断力」、など「思考」を重要視する記述が増えている。また、「Q9. それが達成されるには、授業者に（ ）の能力が求められる」でも、初回では見られなかったような「発問」に関する記述が複数ある。もちろん、内容教科である社会科の特徴として、「Q7. 授業を良いものにするためには（ ）が必要である」では、初回でも最終回でも「教材研究」や「知識」が大半を占めるが、中には、「発問」という記述もある。

どのような教科・科目でも、授業を行うためには、十分な教材研究が最も重要であることは当然である。しかし、その教材研究の成果を生かすのは、単に授業で学習者に説明をして理解させるのではなく、学習者が自ら思考してから理解する方が重要であり、そのためには有効な発問が必要なのである。その発問も「なぜ」「どのように」で始まるものでなければならない。今回の自由記述によるアンケートの結果は、講義での指導や模擬授業後の助言の意図が受講生にかなり浸透したことを示していると言えよう。

5.2 中等教科教育法（保健体育）

5.2.1 「教科の指導法」での指導の重点と学生の学び

本講義のねらいは、模擬授業を通して中等教

育における保健体育授業の指導方法を実践的に学ぶことであった。模擬授業実施時における1単位時間の展開は、授業グループの説明（5分）、模擬授業（50分）、受講生によるディスカッション（20分）、担当教員による評価（10分）、次時の説明（5分）とし、模擬授業を実施して終わりではなく、ふり返りの時間を多く設定した。

過去の講義において、受講生の模擬授業には教材研究不足、場当たりの指導、授業者中心の一斉指導といった問題点が挙げられていた。そのため、特に担当教員による評価では、事前にもどのような準備を行ったのか、ねらいに向かって一貫した指導が行えたか、そして学習者が主体的に学習できる展開であったかについて強調して指導を行った。そのため、回を重ねるごとに、そういった観点から授業づくりを行うグループが増え、ディスカッションにおける受講生の発言の内容も、それらに関わるものが多くなった。

このような講義の進め方の影響が、アンケートにも見て取れる。「Q3. 良い授業とは、（ ）な授業である。」については、授業者の指導性が強い「内容理解的」が減り、「学習者主体」や「思考中心的」が増えている。これは授業者中心ではなく、学習者が主役の授業づくりの必要性を受講生が理解したためだと思われる。「Q5. 良い授業は、学習者が（ ）する授業である。」については、「意欲」というやや学習者任せから、「活動」や「思考」といった学習者の具体的な姿にシフトしている。「Q7. 授業をよいものにするためには（ ）が必要である。」については、初回から最終回にかけて「教材研究」が増えている。ねらいに向かった学習を展開するためには事前準備が重要であることに対する受講生の理解が深まったからだと考えられる。

他のアンケートへの回答を見ても、同様の傾

向が見られる。こういったことから、担当教員が意図して指導したことにより、受講生が本講義のねらいに強く方向づけられたと言える。

5.2.2 「教育実習事前指導」での指導の重点と学生の学び

本講義のねらいは、教育実習を直前に控えた学生に対して、教育現場でのマナー、子どもの現状を知るとともに、これまで大学で学んできた各教科や道徳の時間、特別活動での指導法を確認することであった。教科指導に焦点を当てた回において、要点を説明した後に、教育実習生が行った社会科の授業を録画したものを45分間フルに学生に視聴させた。その後、20分程度学生とディスカッションを行った。

アンケート結果のいくつかから、A群とB群を比較してみる。「Q3. 良い授業とは、()な授業である。」において、A群、B群ともに「学習者主体」が多いのは良い傾向である。特にA群は「構造的」が多い結果であった。これは、ねらいに向かって一貫した展開が必要であることを模擬授業で学んだことによると思われる。「Q4. 良い授業は、授業者が()する授業である。」については、A群において「誘導」「応答」「授業準備」が多い結果であった。授業は場当たりのなものではなく、教材研究を含めた教師の事前準備が必要であり、それによってねらいを達成すべきだという模擬授業における学びが影響していると考えられる。「Q6. 良い授業かどうかを見極めるには、()に注目する必要がある。」については、両群ともに学習者の「態度」を大切にしており、学習者中心の授業の必要性を理解していることが理解できる。他方、A群では「授業構成」「目標」といった授業者が主語になるイメージを多くもっていることから、学習者中心でありながらも、授業者の計画的実践が必要であると考えたのではないかと推察される。

5.3 「教科の指導法」における指導の成果を受けて

以上、「教科の指導法」担当者による指導の意図と過程、成果について述べてきたが、いずれの担当者も、授業の中心課題に向けての学習活動を構造化する必要性を一貫して述べてきたこと、そして受講生が初回から最終回へと進むに従い、次第に「計画的実践」の重要性を理解していったことが、自由記述の内容の変化から読み取れると指摘している。特に、「中等教科教育法（保健体育）」担当者は、教育実習事前指導において、自身が直接模擬授業の指導をしたA群と指導をしていないB群の自由記述を比較し、A群の方が「良い授業」の定義として授業者が主語となる「授業構成」や「目標」といったイメージを持っている傾向があることを指摘している。教科を超えて、「教科の指導法」の目標がこうした授業観の獲得にあるのであれば、今回対象となった「教科の指導法」担当者は指導の成果を十分に出したと言えるし、一方でA群とB群とを比較するとB群においてはそれまでの指導が不十分であったことが指摘できる。そして、これらの成果に鑑みるに、「教科の指導法」における模擬授業と担当者による指導は必要不可欠であることが分かる。

ただし、学生達は小学校からの学校生活の中で得た様々な経験から、独自に授業観や教師像を持っているであろうし、大学においても様々な学びを得ている。そのため、今回対象となった受講生の授業観が、科目担当者による指導のみによって形成されたとは言い切れない。まして、「学習指導技量」評定項目の活用にいたっては、なおさらである。しかし、教科を超えて「指導法」が目指すものが、教員志望の学生達に「計画的実践」の重要性を理解させることにあるのであれば、むしろこうした学生達の多様な経験、これまで培ってきた授業観や教師像を「教科の指導法」の観点から捉え直していくよ

うな指導が必要だろう。つまり、学生達の授業観を、「教科の指導法」等で実施する模擬授業において得られる「実践知」を通して捉え直しをし、「教科の指導法」の言葉で語れるような指導が求められる。

一方、本研究の本来の目的は、「学習指導技量」評定項目の有用性を実証することが目的である。今回は「教科の指導法」の科目担当者による指導の成果を示すにとどまったが、模擬授業を通して教員志望の学生達の授業観が形成されていく過程で、「学習指導技量」評定項目がどのように寄与するのか、本論文で示したような「教科の指導法」の科目担当者による指導との相乗効果は期待できるのか、授業を評価する際の物差しとしてどの程度の準拠性が期待でき

るのかなどについて分析する必要がある。これらについては、今後の課題としたい。

謝辞：本論文は、共同研究者である広島経済大学の志々田まなみ教授、宮崎産業経営大学の櫻田裕美子准教授、東亜大学の迫田裕子講師の協力を得てまとめたものである。また、岐阜聖徳学園大学の阿部慶賀准教授より、分析手法の選択等、専門的観点からの助言を賜った。深く感謝申し上げたい。

※本研究は、平成27年度岐阜聖徳学園大学研究助成金の交付を受けて実施されたものである。

主要参考文献

- 三山 緑・藤本 駿「教育実習生の『学習指導技量』評価を基軸とした教育実習指導についての考察—評定項目を意味づける因子のとらえ直し—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第59巻、2013年、181頁～190頁。

〔資料〕

授業観に関する自由記述の回答と整理統合したキー概念の対応表

Q3. 良い授業とは、()な授業である。

キー概念	自由記述
1 学習者 主体的	学習者主体／能動的／活発／学習者が意欲的／学習者が主体／学習者が主体となった／学習者が主体的に取り組める／学習者が主体的／学習者が疑問を見つける／学習者が自主的に展開していく／主体的に学習者が取り組めるよう／学習者が意欲的に取り組める／主体性のある／主体的／学習者が多く発言するよう／学習者が発言しやすいよう／学習者の発言が多い（よう）／学習者の主体的な行動が出来るよう／学習者が課題をみつけすめていく／意欲的に進められるよう／学習者から授業の答えを引き出すよう／学習者が授業をつくり出していく／学習者が進める／学習者自身がつくっていく／学習者の言葉で板書がうまるよう／学習者自身が作りだしていく／学習者が自ら進んで学ぶ／学習者の意見，発言により進む／学習者が積極的／黒板に書いてすることが学習者の口から出たことで構成されているよう／学習者が自分でまとめをできるよう／学習者が自ら興味をもつよう／学習者が課題をみつけすめていく／学習者で授業を高め合えるよう／学習者が主体的であり，思考中心的／学習者自身が考え，判断する事で社会的な思考力を養える／学習者の挙手が自発的／
2 学習者 参加的	学習者参加型（全員参加型）／学習者（全員）の参加する（よう），できる／学習者が参加できる（よう）／全員で行うよう／皆で参加できるよう／学習者の参加する機会が多い／全員を巻き込むよう／学習者が主体的に参加できるよう／学習者を巻き込むよう／学習者が積極的に参加している／
3 学習者 中心的	学習者中心／学習者中心的／学習者の反応が良い／楽しく学べる／学習者が楽しいと思える／学習者が興味をもつよう／学習者が生き生き／楽しく学習できる／学習者全員楽しめるよう／学習者の興味を引く（よう）／学習者が活発／学習者が楽しい／学習者のやる気を伸ばすよう／学習者に興味を湧かすよう／学習者が真剣／学習者が楽しそう／学習者が眠くならないよう／学習者が学びたいと思えるよう／受けたいと思える／学習者が楽しいと思う／楽しい〔楽しそう〕／学習者が興味を引くよう／学習者にとって魅力的／中身があり退屈しない／授業者と学習者が楽しそう／学習者をもっと知りたいと思ってもらえるよう／学習者を意欲的にさせる／学習者にあわせて，もっと学びたいと思うよう／やすらぎと刺激のバランスの取れた／興味をもちとりくめる／興味を引きつける／学習者が生き生き／学習者が活発／学習者が真剣／受けたいと思える／学習者にとって魅力的／学習者を意欲的にさせる／
4 思考中心的	十分考えることができるよう／よく考える／学習者が自分の考えを持つことができる／学習者が考えられる／学習者が思考する（よう）／学習者に考えさせるよう／考えを深められる／学習者が考える／学習者が自ら考えるよう／学習者がたくさん考える場面がある／考えさせられる／思考中心／
5 双方向的	学習者と一緒に授業を作っていく／学習者と一緒に進めるよう／活発な意見交流がある／意見交換（交流）が活発／学び合うことができるよう／互いがコミュニケーションをとる／学習者と関わっている／授業者と学習者が信頼し合っているよう／学習者をつくる／授業者と学習者のコミュニケーションがとれている／学習者と授業者のコミュニケーションがとれている／学習者の意見がとびかうよう／多様な意見がとびかう／学習者同士の話し合いをする／
6 構造的	目標が適切／目標が明確／流れのある／導入・展開・まとめしっかり位置づけている／導入・展開・まとめがしっかりできている／導入からまとめまで流れが組み立てられている／めりはりがあるよう／まとまりのある／まとめやすい／しっかりまとまっているよう／導入，展開，まとめで一貫性がある／導入・展開・まとめが一貫した／流れがスムーズ／スムーズ／授業計画しっかりとした／教材研究 課題とまとめがしっかりつながっている／授業準備ができているよう／教材研究がしっかりしてある／課題とまとめがつながるよう／計画がしっかりしている／教材研究，準備，したいことがはっきりしているよう／板書計画／教材研究をしている／発問と学習者の答えが一致すること／板書計画がきちんとならされている／一貫性がある／授業が終わった後にノートを見て何をしたかわかる／板書を見て授業が分かるよう／MQ が生かされる／課題が明確で内容が課題に適した／発問中心／最後まで続くよう／
7 課題提起的	頭に残るよう／今後に活かすことができる／私生活にも生きる／自分の考えをもてる／授業者，学習者共に考え続ける／授業の後，学習者にいきるよう／新たな気付きができる／学習者の身近な事と結びつけるよう／復習ができるよう／もっと知りたくなるよう／社会的な物の見方ができるよう／

8 内容理解的	<p>分かりやすい／学習者がよく分かる／全員が分かる／学習者が分かったと思えるよう／学習者が理解出来る／より具体的／学習者が目標を理解している／目標を達成できるよう／課題を学習者が達成できるよう／課題を学習者が理解できる／理解しやすい／内容が明確／明瞭／授業者の伝えたいことを学習者に理解させるよう／理解しやすく面白い／学習者の学びが多い／課題に対する答えを学習者がしっかり理解出来る／学習者が要点をしっかりと理解できる／学習者全てが理解できるよう／学習者の理解を深めるよう／深い（幅広い）知識が組みこまれるよう／</p>
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

※以下の記述は、複数の概念をまたぐものや、意味をとらえにくいために、それぞれのキー概念に入れることができなかった。分析過程では、欠損値として処理した。

学習者が考え学習者が自ら理解する
 学習内容の修得+周りの意見を聞く+自分の意見の確立ができる
 学習者が資料を活用し、考えられるような
 全員参加理解
 楽しく身につく 興味、関心がわく
 深い学び、新しい発見がある
 良い授業とは、学習者に考えさせ、理解出来る
 学習者の気づきが増え、学びが深まるよう
 結びつきができていく
 まとめを理解しやすい意見が飛びかう
 わかりやすく見えやすくしているの
 学習者の話す時間や考える時間が多い
 学習者が考え、学べる
 考え、参加度の高い
 興味が持てて、理解できる
 学習者が興味をもち自分がわかろうとするよう
 学習者が主体的に考え、理解出来る
 学習者が主体的であり、思考中心的
 学習者自身が考え、判断する事で社会的な思考力を養える
 社会的な物の見方ができるよう

Q4. 良い授業は、授業者が（ ）する授業である。

キー概念	自由記述
1 学習支援	<p>あくまでも支援者として活動／学習者のサポート／学習者の考えを引き出す／学習意欲を底上げ／考えさせる／意見を引き出すことのできる／エデュケイト／上手く働きかける／援助／教えるのではなく支援／学習者の援助／学習者を援助／学習者の考えをサポート／学習者の発言を促すサポート／補助的な形で進行／学習者の発言を引き出す／反応を促そうと／学習者を活発に／学習者の学習意欲を引き出す／学習者の手助け／学習者の意欲を引き出す／学習者の興味を引き出す／答えを教えてしまうのではなく、導く／学習を補助／キーワードを学習者に導き出させる／学習者の活動を支援／学習者を支える／学習者の発言、考えを引き出す／助言を／ほめる／学習者を助ける部分が多い（導く）／学習者へ発言・発見を促すように／学習者にわかりやすく伝える／学習者の思考により添う／学習者に受け身にさせない／学習者に考えさせる／学習者たちが自分で学んでいこうとする心を引き出す／学習者の学ぶ意欲を高める／最低限のことを教えて、学習者主体で考えることができるように／学習者の考えをみちびき出す／声かけを沢山／手助け中心の／中心にならない／学習者に主体性をもたせる／学習者を活躍させようと／話すことが少ない／学習者の考えを引き出していく／学習者の意見を引き出す／サポートを中心に／聞き出す／聞き役にまわる／発言する回数が少ない／発言をひきだす／手助けを／ひきたてる／学習者に働き方を／学習者を楽しませる／参加させる／見守る／補助／学習者に話し合いをさせ／ポイントだけを話／学習者が考えられるような工夫／学習者の参加を促すように／しゃべりすぎない／伝えなすぎず、たくさん話す／積極的に発言／学習者の理解を深める／学習者の関心をひきつける／盛り上げようと／話し合いをもって／学習者の理解からの発言を引き出す／</p>
2 誘導	<p>学習者からの言葉でつなげていく／学習者からの発問から授業を展開／誘導／場の雰囲気コントロール／学習者を導く／リズムよく／気付きの種を上手くまく／よい課題を提示／ねらいを明確にして行う／学習者の意見をまとめるだけ／全員を参加させ／自ら学ぼうとすることを導くことができる／提案／展開／パイロット役／授業者のペースで展開／学習者を誘導／先導（する）／興味をもたせる／課題を提示／分かりやすい導入を／目標を提示／ぶれない／主体的／提供／課題を提示し、それを解決することによって内容が理解できるよう導く／課題に対して展開しまとめる／学習者を引きこむ／学習者を引きつける／興味をひきつける／授業のはじめに目標をわか</p>

	りやすくさしめす／伝えたいことを明確に／目標をもって／学習者を引き込ませるような／スムーズに行える／学習者にわかりやすく／学習者たちをまき込んで／分かりやすく／学習者に興味をもたれる／学習者をくぎづけにできる／学習者たちを引きつける話し方、発問を／流れをつくる／
3 発問	良い発問／良い発問を／良い発問を／良く発問／わかりやすい発問を／効果的な発問／学習者に語りかけを／発問／分かりやすい発問／多く発問／考えさせる発問を／問いかけ／質問を／分かりやすい発問や解説／学習者に発問／学習者への発問を積極的に／問いかける／質問／適切な発問を／しっかりと発問を／たくさん発問／よく問いかける／質問・問いかけ／明確な質問を／
4 応答	学習者の立場に立って／学習者を理解／会話／学習者を尊重／学習者に合わせて進めす／学習者目線に立って工夫／学習者の発言を大切に／学習者達の声をきこうと／双方向の授業となるよう／学習者の発言を肯定的に受け止める／学習者の様子にあわせて配分をかえ、積極的に発言がでたり／発言をよく聞く／学習者の意見をよく聞く／聞き出す／学習者の反応に対応できる／学習者の実態を把握して行う／学習者の反応に応じる／学習者が理解するまで説明／学習者の理解に応じた発問を／質疑応答／学習者とコミュニケーションをとる／学習者と対話／学習者に質疑応答／学習者の事を考えて／学習者をよく見る／ちゃんとうけ応え／真剣に学習者と向き合う／学習者の発言を生かす／学習者のことを考える
5 授業準備	教材研究／具体的に説明／指導案をしっかりと作成／授業準備しっかりとされ安定／計画／一番理解している／しっかりと準備、熱心に準備をしっかりと／知識の周辺もおしえる／板書計画／しっかりと授業準備／しっかりと計画／しっかりと準備を／準備をよく／ちゃんと理解して／適切な板書を／良い構成／前もってしっかりと準備を／考える／理解して／良い説明／授業準備をしっかりと／たくさん研究した／たくさん調べている／できることをすべて準備／ノートのような板書を／
6 演出	演技／演出を／いきいきと／熱心に／全てやりきる／学習者と共に楽しめる／笑顔で一生涯懸命／明るく、はきはきとしている／自信に満ちあふれている／自信を持って／楽しそうに／真剣に／きちんとしゃべりきる／努力

Q5. 良い授業は、学習者が（ ）する授業である。

キー概念	自由記述
1 思考	思考／思考中心の 主体的に考察／主体的に思考／考える／考えることが多い／考えることができる／よく考える／多く考える 意見をもって考える／考えて解決／考えさせられる／思考力と表現力を育成／自分なりの考えをもつ 自発的に考察／自ら考える／自ら思考／自ら考えることを／自らの考えを持てる／自分なりの考えをもつ／自分とかかわらせて考える／頭をかかえて思考／課題に対する答えを一生涯懸命考えようと 積極的に思考／発問に対して考える／発問に対して思考／課題を常に頭においている／
2 活動	参加／よく参加／意欲的に参加／主体的に参加／主体的に参加できる／意欲的に取り組もうと／進んで授業に参加／くいつくように参加／流れにスムーズに乗れる 主体的に取り組むことを／主体的に活動／主体的に行動／主体的に参加／話し合い／自発的に学習 いきいき／驚きや気づきを／意欲的に反応できる／活発に反応／反応／活躍／主役になる／積極的に参加／積極的に授業に参加／積極的な授業参加／積極的に活動／積極的に取り組む／夢中になって課題探求をする／探求 主体的に学習を進行／主体的に学習ができるように／自主的に進め／自ら発見／自ら反応／自分たちで進行／主となって進む／作り上げる／率先して学習を進行 考えを仲間と交流し自身の考えを広げる／発言や交流、考えることが多い／学び合いを／課題をみつけ自分たちで解決／自分たちで学びを深めていく／考え、話し合い、発言／考え・気づき・発表／考え発言／考え話す機会が多い／発問に対し考え応答／発言を多くして進行／内容を理解し、アウトプット／
3 発言	発言／発声／自覚的に発表／進んで発言／積極的に発言／積極的に発言したり先生に質問したり／挙手し、発言／答える 主体的に発言／争って発言／多く発言／意見がとびかう／意見する／よく発言／積極的な発言を／自分から発表／質疑応答／自分の意見を授業の流れに反映できる 話し合い／話し合いを／
4 理解	理解／理解できる／自ら考え理解／自ら考えて理解／納得／『わかる』を実感できる／新たな気づき、自分の考えを持つことができる／身に残り理解／知識以上のことを理解／全員理解・納得・満足／参加し理解／生活で使える知識が得られる／目標を理解／明確な答え言える／課題を達成／課題について考え、理解／課題の解決を通して内容を理解／
5 意欲	主体／主体性をもった／主体的／主体的である／主体となる／主体として／主体的ののぞむ 積極的である／積極的な／積極的に学ぼうと／授業に積極的に取り組み、学ぼうと すぐに質問できる／意欲的に／意欲的になる／意欲をもてる／意欲的に学習／関心意欲を高める 夢中になる／い

	きいき／学ぼうと／学ぼうと意識／真剣に／真剣に受ける／真剣に先生と向き合う／集中／自ら学ぼうと／自ら取り組もうと 学習したいと思う／もっと知りたいと思う／知りたいと思うような／学びたいと思う／もっと学びたいと思う／もっと学びたいと考える／もっと学ぼうと／もっと知りたいと思う／学びたい知りたいと思う／進んで学ぼう、知ろうと／全員参加したくなる／自ら授業に参加しよう／自主的に学ぼうと／主体的に学ぼうと／自ら取り組もうと 興味をもつ／興味をもって／興味をもちくいつく／興味を持ち積極的に学習しよう／興味を抱きながら行う／興味をもって話を聞いている／興味関心を感じると／楽しい／楽しめる／楽しんで学べる／たるくならない／くぎづけになる／くいているように見る／聞きいったり／教師の話のくい入るように聞く／きく姿勢をもっている／満足 発言したが／考えようと／考えて知ろうと／考えをもち、表現したくなるような／今後に生かそうと／日常生活でも生かそうと／
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

※以下の記述は、複数の概念をまたぐものや、意味をとらえにくいために、それぞれのキー概念に入れることができなかった。分析過程では、欠損値として処理した。

活発に発表しやすい環境の／今後の生活に活かすことのできる／自分の問題としてとらえる／後で復習しやすい／たしかかな社会認識を獲得／ぶらす α でノートを書ける／生徒／次に生かす／成長

Q6. 良い授業かどうかを見極めるには、() に注目する必要がある。

キー概念	自由記述
1 授業構成	学習指導案／指導案／教材観(感)／授業準備／教材研究／MQ／重要発問／課題／授業の導入／導入・展開・まとめ／導入・展開・まとめの流れ／授業の順番／資料／資料ワークシート／わかりやすさ 課題とまとめがつながっているか／導入展開まとめに一貫性があるか／まとめの部分がしっかり書けているか／考える時間を多くとっているか／学習者の実態に合っている授業であるか／自分の意見を持つ時間があるかどうか／
2 目標	中心の発問／中心課題／まとめ・質疑応答／目標／目標(課題)とまとめ／授業のまとめ／中心発問／展開部／導入／振り返り、まとめ／課題とまとめ／学習のまとめ／課題と内容の関連／授業準備／授業全体と中核／
3 クラス全体	学習者／クラス全体／活気／雰囲気／その授業の雰囲気／学習者の反応、挙手数／参加者数／学級全体のトークの量・質／質疑応答／授業 学習者が主体的か／授業者と学習者の関係／コミュニケーション／
4 言動	学習者の言動／学習者の発言[等]／学習者の発言具合／学習者の挙手率／学習者の発言回数／挙手発言・つぶやき／発言の多さ／発表の内容 学習者の姿勢、考えようとする行動・発言／学習者の発言の様子、積極的に授業に取り組んでいるか／
5 態度	態度／学習者の意欲／学習者の姿勢／学習者の態度／学習者の動き／学習者の表情／学習者の顔／学習者の様子／学習者のやる気／反応／学習者の態度、反応／学習者の意欲や態度／学習者の表情・態度／学習者の積極性／学習者の活動／学習者の学習姿勢／学習者の参加度／学習者の参加具合／学習者の目線／学習者の反応／学習者のリアクション／視線 学習者が意欲的かどうか／学習者の授業の取り組み方／学習者の授業に対する反応／学習者の授業への関わり方／端の席の学習者の動向／
6 理解	ノート／学習者のノート／学習者の気づき・感想の部分(ノート)／学習者の感想／学取捨の理解度／学習者の理解／課題の達成度 学習者が授業内容をまとめて理解しているか／
7 授業者	発問／発問の意味とタイミング／発問計画／授業者の発問／黒板／板書／板書計画／板書のまとめ方／授業の順番／授業の進め方／グループワーク／授業の努力／授業者の動き／授業者の語り方／授業者の言葉／授業者の発問／授業者の持ってき方／学習者への反応／

※以下の記述は、複数の概念をまたぐものや、意味をとらえにくいために、それぞれのキー概念に入れることができなかった。分析過程では、欠損値として処理した。

学習者の言葉・顔／学習者・発問／指導要領／質問

Q7. 授業を良いものにするためには() が必要である。

キー概念	自由記述
1 授業構成	板書計画／板書作り／入念な計画／入念な準備／きちんと授業計画をする／しっかりした板書計画／しっかりとした指導案の作成／授業の脚本／発問計画／発問計画と板書計画／MQをどこにもってくるか／台本(事前の準備)／台本(展開)／授業計画／指導計画／全体を見通す力／時間配分／課題解決のための活動／課題とまとめ／考えたくなる資料や導入、映像／課題に向けた工

	夫／効果的な資料活用／発展していくような順番／発問が前後の発問とリンクする／資料の活用／板書を一目でみて授業が分かる／一目で見て分かる板書／見やすい板書、はっきりとした発音／きれいな板書／板書を大きく書く／考える時間を聞く 時間のメリハリ／意見の対立／
2 一貫性	一貫性／一貫性をもたせること／課題とまとめの一貫性／課題とまとめ／MQが目標につながる／学習課題を明確／教科書とプリントの流れが一致すること／課題とまとめを対応させる工夫／課題をよりよくする力／教科書とプリントの流れが一致すること／
3 発問	良い発問／(学習が深まる) 良い発問／分かりやすい発問／学習者に対する的確な発問／適切な発問／学習者から答えを引き出す発問 授業者が様々な発問を通して学習者により深く考えさせる／授業者の発問の工夫／より発展できる発問／より多くの発問／適切に分かりやすい発問／
4 教材研究	教材研究／準備／教材研究, 準備／教材研究, 授業構成の綿密化／より多くの教材研究／教材研究や練習／事前準備／十分な教材研究／十分な教材研究／正しい知識／教科書以外の教材研究／教科書以外の知識／教科書以外の予備知識／深い教材研究／深い教材研究, 会話／課題に適した資料, また準備／授業者の準備・予想／熱心な教材研究／事前に準備する／事前の準備／事前の準備・予測／事前の万全の準備／しっかりした教材研究／しっかりとした準備／入念な準備／授業準備／授業者の教材準備／ていねいな準備／明確な目標と教材研究 模擬練習を何度も行うこと／準備といろんな場合を想像すること／実態把握と準備／幅広い知識／幅広い知識, 関連事項／授業者の技量と教材研究／たくさんの教材研究／資料／適切な資料／実態把握と準備／学習者が興味をもつ, 発問や資料／興味を引きつける資料・／学習者の身近なことで実際に活かせる知識を持たせること／身近な生活とかかわらせる／授業と自分の生活をつなげて考えさせる／実感を湧かせる工夫／適切な説明／
5 アクティブ ラーニング	学習者の様々な意見／学習者の主体的活動／学習者の活気／ただ教えるだけでなく, 考えさせる／学び合い／挙手発言の機会／活気付けと主体性／活動的な部分／考えを深められる資料／意見交流／学習者が答えを導き出せるような工夫／学習者が自由に交流すること／考えの交流・共有／学習者の主体性／学習者が考えやすくなるようなサポート／考えを交流して深める時間／学習者により発言させる／学習者が考える時間／より多く学習者が参加すること／たくさんの挙手発言やつぶやき／学習者に軸をおくこと／ゆさぶり／学習者の交流／学習者の発表数の量／話し合い／グループで話し合い, もっと様々な意見／グループワーク／学習者が主体的で, 質疑応答がしっかりしていること／
6 教育的 タクト	柔軟に発問をかえたりなどの工夫／学習者の発言をきちんとときき, 受け入れること／学習者の考えや発言を引き出すこと／学習者の発言を大切にすること／つぶやきを生かす力／観察とつながり／学習者をひきつける教材／じゅうなん性／実態の把握とベース配分／発言に対する相槌／学習者の興味をひくこと／理解させる, 引きつける力／分かりやすい説明・発問／関連づけに興味を引く話／安定したリズムとちょっとした刺激／学習者への関わり／学習者へのはたらきかけ／
7 双方向性	コミュニケーション能力／授業者の一方通行にならないこと／授業者と学習者の信頼関係／授業者と学習者のコミュニケーション／授業者と学習者, 学習者同士のコミュニケーション／学習者と授業者のコミュニケーション／信頼関係／授業者と学習者のやりとり／
8 学習者の 実態把握	学習者の実態把握／学習者の理解力を理解すること／学習者の反応をよく見ること／学習者の目線で考える／学習者の実態を知ること／学習者の理解／学習者が分かりやすいもの／学習者理解／学習者の反応を予想する／学習者の実態に応じた計画／学習者の目線に立つ／学習者に伝えたい不足していることはなにかみつける／学習者を見る／学習者の理解／
9 人間的資質	経験／授業者の努力／授業者の努力, 教科学習／学習者と対等であるという意識／準備・実行・反省／様々な人生経験／授業者の明るさ／笑い／笑いなどを少し取り入れるの／反省しよりよく／反省とそれを生かすこと／良い授業を授業者がたくさん見て学ぶこと／実際に現場へ行きよく研究してみえる授業者の授業を見ること／

※以下の記述は、複数の概念をまたぐものや、意味をとらえにくいために、それぞれのキー概念に入れることができなかった。分析過程では、欠損値として処理した。

教室内の雰囲気(集中度)／クラスの雰囲気／共通理解させること／興味／様々な視点から考える／全員が一体となっている
学習者にきかせること／