

スモールステップによる 学習指導案の作成指導

—中学校・高等学校国語科において—

富谷利光

1. はじめに

学習指導案の作成は、教師にとって最も基礎的・基本的な技能であり、大学での教員養成においても、教育実習に向けて特に指導をすべき事項である。しかし、教科の目標に照らして単元の指導計画から本時の指導計画へと整合的に指導計画を組み立てる作業は、授業経験のない大学生には非常に難しい。加えて、近年の大学生には論理的な文章作成能力に課題があるため、複雑な構成をもつ学習指導案の作成指導には種々の課題が生じる。そこで、各々の課題に対応させてスモールステップで指導を行うことが効果的であると考えられる。

本稿では、スモールステップによる国語科学習指導案作成指導の成果と課題について論じる。

2. 学習指導案作成指導の概要

2-1. 学習指導案の指導過程

本学学校教師学部国語専修では、1年次に「国語科教育法」において学習指導案作成の基礎を指導する。

2年次前期に「国語科教材研究」において学習指導案作成の実践練習をし、2年次後期に「国語科授業研究」において、前期に作成した学習指導案に基づいて模擬授業を行う。

3年次には、系列の中学・高等学校で9月に行うプレ教育実習に向け、「教育実践演習Ⅲ」で学習指導案の作成・模擬授業を行い、プレ教育実習終了後の後期ではビデオを観ながら省察を行う。

4年次には教育実習を行うとともに、各教科専修の代表者が12月に公開研究授業を行い、その指導案を教科専修所属の4年生全員で2ヶ月余りをかけて作成する。

2-2. 学習指導案の形式

学習指導案の形式には定型はないが、『国語教育指導用語辞典（第四版）』によれば、次の構成項目が一般的であるとされている。

- 1 単元全体の指導計画
 - (1) 単元名
 - (2) 単元設定の理由
 - (3) 指導目標
 - (4) 全体の指導過程
 - (5) 評価
- 2 本時の指導計画
 - (1) 本時の目標
 - (2) 本時指導の考え方
 - (3) 学習指導過程

さらに「評価」に関しては、現行学習指導要領（平成20年3月・平成21年3月告示）において、「目標に準拠した評価を着実に実施すること」とされ、『評価規準の作成，評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 国語】』の「評価に関する事例」では次の項目が示されている。

- 1 単元の目標
- 2 本單元における言語活動
- 3 単元の評価規準
- 4 指導と評価の計画

そこで、学生への指導における学習指導案の形式は、次のようにしている。

- 1 単元名
- 2 単元設定の理由（教材観）
- 3 単元計画
 - （1）単元の指導目標
 - （2）本単元における学習活動の工夫（言語活動等）
 - （3）単元の評価規準
 - （4）単元の指導計画と評価計画
- 4 本時の指導計画
 - （1）本時の学習目標
 - （2）指導過程
 - （3）板書計画

なお、「読むこと」の学習指導案作成が中心となることから、「単元設定の理由」は2年次までは「教材観」として指導をしている。

2-3. スモールステップ指導

1年次では、上記の構成項目の内容を説明した上で、単元指導計画を学習指導要領に基づいて作成する練習を行い、学習指導要領と学習指導案の関係について理解させる。

そして2年次前期「国語科教材研究」で、本格的な指導案の作成練習を行う。構成項目の全てを同時に作成するのは学生にとって難しいことから、項目を限定したミニ指導案を、第2回授業から第8回授業まで、表1のように7回にわたって作成させた。

図1は1回目のミニ指導案で、内容評価と文章評価の欄を設けてある。文章評価は意識付けのために2回目まで行い、その後は添削記号による評価のみとした。添削記号については、3-1で述べる。内容評価欄は3回目まで設けたが、4回目以降は図2のように内容評価欄も削除し、構成項目毎に評価をした。

表1 ミニ指導案の構成項目 (中=中学校、高=高等学校)

回	構成項目 教材	教材観	発問計画	板書計画	単元目標 評価規準
①	説明的文章(中)	○	○		
②	評論文(高)	○	○(一部)	○	
③	文学的文章(中)	○	○		
④	文学的文章(高)	○	○	○	
⑤	詩歌(短歌・俳句)		○	○	○
⑥	古典(漢詩)		○	○	○
⑦	古典(古文)		○	○	○

国語科教材研究 第3回 学習指導案作成レポート①

学生番号 () 氏名 ()

1. 教材観

2. 発問計画

3. 発問

4. 板書計画

5. 単元目標

6. 評価規準

7. 授業の感想・質問・要望

図1 ミニ指導案①

国語科教材研究 第3回 学習指導案作成レポート⑦

学生番号 () 氏名 ()

対象 中学校別 文学部 級別「1」に「よの心を探る」

1. 単元目標

2. 単元の評価規準

3. 発問

4. 板書計画

5. 単元目標

6. 評価規準

7. 授業の感想・質問・要望

図2 ミニ指導案⑦

「国語科教材研究」での学修過程は次のとおりである。

- ア〔授業外〕指定された教材文について教材研究を行う。
- イ〔授業内〕教材について協議し指導計画を立てる。
- ウ〔授業外〕ミニ指導案を作成する。
- エ〔授業内〕ミニ指導案について検討をする。

1コマの授業では、前半にエを行い、後半に次の教材のイを行う。受講生は、次時までには授業外でウ及び次の教材のアを行う。

以上のようにして①から⑦までを前期の前半に学修し、後半は全ての項目が揃った学習指導案をグループで作成する。

2.4. スモールステップ指導への経緯

筆者は、公立中学校・高等学校教員を経て2013年度に本学へ着任し、「国語科教育法」「国語科教材研究」「国語科授業研究」等を担当する中で学習指導案の指導に当たった。

2013年11月に実施された第3回公開研究授業に際し、国語専修代表学生の授業検討会において司会を担当したが、千葉県教育委員会指導主事より学習指導案の書き方が十分に指導されていないとの指摘を受けた。これを契機に、2014年度より1年次からの系統的な指導に取り組むこととした。2013年度の指導において、学生には論理的な文章の作成、一貫した構成力に課題があることを察知し、次のような指導系統を計画した。

- 1年次 ・ 論理的な文章の作成指導
- 2年次前期 ・ スモールステップによる構成項目の指導
 ・ 構成項目を基にして全項目を一貫させる指導
- 2年次後期 ・ 模擬授業を通した実践的指導
- 3年次 ・ 授業実習を通した実践的指導
- 4年次 ・ 教育実習、公開研究授業を通した実践訓練

本稿では、2年次前期のスモールステップ指導について論じる。

学生に対し、構成項目を限定したミニ指導案の作成を毎週課し、添削指導

をした上で、検討・講評をすることを繰り返す。ミニ指導案の構成項目は、次のように変更を加えてきた。

- 2014年度 〔教材観・発問計画〕…3回
〔教材観・発問計画・板書計画〕…3回
- 2015年度 〔教材観・発問計画〕…3回
〔教材観・発問計画・板書計画〕…2回
〔単元目標・評価規準・発問計画・板書計画〕…2回
- 2016年度 〔教材観・発問計画〕…2回
〔教材観・発問計画・板書計画〕…2回
〔単元目標・評価規準・発問計画・板書計画〕…3回

2014年度も計画は7回であったが、検討・講評に時間を要し、6回しか実施できなかった。

また、2014年度は、1年次に論理的な文章の作成指導をしていないので毎回教材観を書かせていたが、2015年度は1年次に毎回レポート添削をして論理的な文章の作成指導をしたので、教材観を単元目標・評価規準に2回分入れ替えた。ところが、単元目標・評価規準の指導が2回では不十分であったため、2016年度は1回増やした。さらに、板書計画にも指導の必要性を感じて1回増やした。

2017年度は、2016年度を踏襲した。以下では、2017年度の指導について成果と課題を論じる。

3. 指導の詳細

3-1. 教材観

教材観においては、論理的な文章の作成が課題である。2014年度の初期段階では、短文羅列型の文章となり、論理の一貫性の欠如が多く見られた。

大学生共通の課題として、論理的な文章の作成能力が低いことが広く報告されている。一文が短く、接続語を用いずに文を羅列する傾向にある。

そこで2年次での学習指導案作成指導に先立ち、1年次の「国語科教育法

I・II」において毎時間振り返りレポートを課し、添削をして次時に返却、講評をしてきた。レポート課題は、配付資料から引用をして授業のテーマについて考察をすること。字数は200字とした。表記や表現で同じような指摘を繰り返し受ける学生が見られたので、意識付けのために改善指摘を記号化するようにした¹⁾。これは、添削にかかる時間の短縮にもなった。

論理的に書くために、「一文一義」「文相互をつなぐ語句をなるべく入れる」(宇佐美, 1979) ことを指導の中心とした。指導の中心は接続語である。200字なので定型による記述が可能であり、型を提示し、作品例を示すことによって、学生たちの文章作成能力に向上が見られた。1年次に提示した型は、次のようなものである。

○○氏は言う。「(配付資料からの引用)」。

学習指導要領には、……とある。しかし、…(指導の実態)

…。そこで、…(授業改善の方策)…。

このように、接続語を用いた型を身に付けさせた。

しかし、2年次での教材観の作成では、さらに課題が生じた。

教材の特徴(教材観)、生徒の発達段階(生徒観)、身に付けさせる力(指導の中心、指導観)を箇条書きにした後、次のような型を示して200字でまとめさせた。

この教材は、…(教材の特徴)…。そこで、…(生徒の発達段階)…
な中学校1年生に対し、…(指導の中心)…させることで、…(身に
付けさせる力)…を身に付けさせたい。

ここで、教材の特徴をまとめる際にいくつかの課題が発生した。

表2は、ミニ指導案の「教材観」に対する指摘を一覧にしたものである。数字は、指摘を受けた人数であり、一人の者が複数の指摘を受けている場合も多い。なお、受講者数は22名である。

aからeまでは表記・表現上の指摘事項である。d「接続語」については、①②では定型を示したので指摘はなかったが、定型を示さなかった③④では、指摘が増加した。そのうち不適切な接続語の使用は2例のみで、接続語がな

表2 教材観への指摘事項

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	計
	原稿用紙の使い方	誤字・脱字	主語・述語の対応	接続語	文の長さ	用語選択	カテゴリー間見え	相手意識	具体化	抽象化	飛躍	一貫性	根拠	焦点化	
①	1	13	2	0	0	13	5	10	18	8	3	14	5	0	92
②	5	1	1	0	0	15	2	12	15	6	2	13	14	0	86
③	0	6	4	7	2	10	2	2	10	17	9	13	1	1	84
④	0	7	0	8	0	12	1	4	12	13	3	10	3	0	73

く不自然なものが殆どであった。e「文の長さ」は、一文が60字以上の場合に指摘をしたが、2例だけにとどまり、接続語の不使用と併せて短文羅列型の証左となっている。

以上は1年次に見られた課題と同様であり、春季休業中に文章作成習慣が失われたことによるものと推察される。

以下は、教材観の特質から生じる課題である。

f「用語選択」は、文脈上不適切な場合と、「学習用語」として不適切な場合の両者を含んでいる。特に、国語科の学習用語を適切に使うことができない次のような例が多く見られた。

○学習用語の混同

- ・「段落」「形式段落」「意味段落」「章」の混同
- ・「説明的文章」「説明文」「論説文」「評論文」の混同

○日常で使用する語との混用

- ・「心情」と「感情」…学習指導要領に基づいて「心情」を用いるべきである。
- ・「視点」と「目線」…「一人称視点」などと、学習用語を用いるべきである。

この課題を解決するためには、1年次の「国語科教育法Ⅰ・Ⅱ」において学習用語の指導を強化する必要がある。

g「カテゴリー間違え」は、「考えや感性を豊かにする」「場面や心情の変化を読み取る」といったように、学習に関わるカテゴリーの異なるものを同列にしてしまうことへの指摘である。

h「相手意識」は、読み手への意識が希薄であることへの指摘である。教材観を含め、学習指導案は初読の読み手が理解できるような書き方でなければならない。しかし、特に「教材の特徴」に関して、その教材固有の語句を説明なしに用いることが多い。例えば「鹿おどしが人に与える影響について述べられている」という記述では、「『鹿おどし』とは何か」「どのような影響を与えるのか」が読み手はわからない。これは、抽象度を適切に調整することができていないためであり、次の具体化・抽象化と通底する課題である。

i「具体化」、j「抽象化」は、説明の抽象度に関わる指摘事項である。教材の説明に終始し、単元目標との関連を構造的に述べることができない。特に、文学的文章では粗筋をまとめるだけになってしまう。これは、抽象度の意識の低さによるものと思われる。佐渡島（2002）は、「言葉の抽象度を調節させることを主な目的として掲げている作文指導は、日本では見当たらない」と指摘している。

そこで、ピラミッドチャートをミニ指導案④検討以降、図3・4のようにプレゼンテーションソフトで投影し²⁾、抽象度を意識させた。

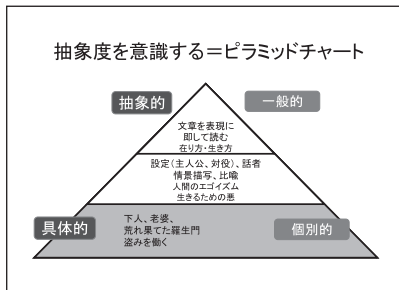


図3 「羅生門」のピラミッドチャート

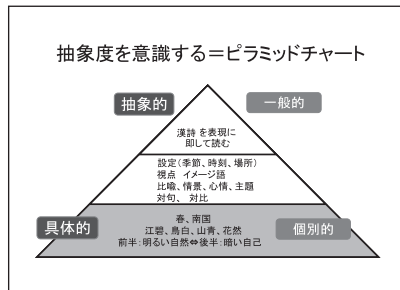


図4 「漢詩」のピラミッドチャート

まず、単元目標を最上層に記す。次に教材観について、教材に即した内容を最下層に記す。それを他の教材にも適用できる抽象度に一般化して第二層に記す。最後に、縦に一貫しているかどうかを確認させる。文章にまとめる際には、最下層の語は用いずに、第二層の語句で説明するように指導した。

他の教材でも同様に整理することを繰り返していくと、構造化意識が定着し、次の例のように教材観に反映されていくようになった。

○ミニ指導案④「羅生門」の教材観（ピラミッドチャート提示前）

「主人に見捨てられ、途方に暮れていた主人公が、死か盗人になるかという究極の選択を迫られ、生への執着にこだわり、人道を外れ、外道の世界で生きていくことを決心する物語」

この例は、波線部が教材文の具体的な内容の説明であり、その後の説明も含めて一般化が不十分である。

○ミニ指導案での指導を終えた後の、グループ作成指導案での上記学生の「山月記」の教材観

「才能を過信し、人との交わりを絶った主人公が、弱い心を肯定してしまった結果、醜く孤独な姿となり、才能を活かす場を失う物語」

教材研究に不十分な点があるものの、ミニ指導案④の教材観に比べて一般化がなされている。

しかし、グループ作成指導案においても、教材文の具体的な語句や内容が散見された。抽象度の意識を身に付けさせるためには、さらなる指導が必要である。

3.2. 発問計画

指導計画を構想する際に、「読むこと」の指導においては教材文の「確認となぞり」（野口、2012）に終始しがちである。特に、発問が教材文に沿っての一問一答となり、発問を相互に関連付けて授業を展開することに課題がある。

そこで、学習指導要領に示されている指導過程に沿って発問を構成する指

導をした。『中学校学習指導要領解説 国語編』には、「読むこと」の指導事項の構成が次のように示されている（（ ）内は筆者）。

- 語句の意味の理解に関する指導事項（Ⅰ）
- 文章の解釈に関する指導事項（Ⅱ）
- 自分の考えの形成に関する指導事項（Ⅲ）
- 読書と情報活用に関する指導事項（Ⅳ）

各自で教材研究をして、「Ⅰ語句の意味の理解」「Ⅱ文章の解釈」「Ⅲ自分の考えの形成」の観点で発問例を作る。次に、本時で扱う範囲から中心となる語句を一つだけ選び出し、Ⅰの発問とする。その語句に関連付けてⅡの発問を設定し、Ⅰ・Ⅱと関連付けてⅢの発問を設定する。最後に、「Ⅳ読書と情報活用」として、自分の考えをさらに広げるための発展的な読書活動、調査活動を設定する。このように、中心となる語句から発問を一貫して構成する練習を行う³⁾。

ミニ指導案の全てにおいて発問計画の練習を行った。教材に応じて2～4つの発問を構成させ、発問及び予想される生徒の反応を評価した⁴⁾。各回の評価を達成度に換算した結果は、次の図5のとおりである。

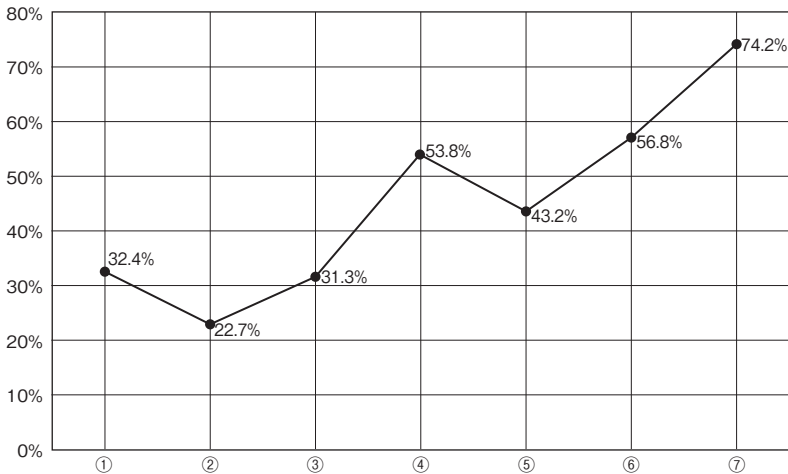


図5 発問計画の達成度（受講生22人の平均値）

①では、ⅠからⅣの4つの発問を課し、約3割の達成度であった。これを初期値とする。感想には、「Ⅲ自分の考えの形成」・「Ⅳ読書と情報活用」の発問が難しいとあった。

②では、①で課題となった「Ⅲ自分の考えの形成」・「Ⅳ読書と情報活用」のみを作成させたため、達成度は下降した。

③は、ほぼ初期値である。

④で大きく上昇したのは、文学的文章について場面を限定して発問構成をすることを求めたので、取り組みやすかったためだと思われる。

⑤は、詩歌についての発問構成で、④で学修した発問種を選択し組み合わせることを求めたため、達成度は下降した。

⑥は、漢詩についての発問構成で、⑤を応用できることから達成度は上昇した。

⑦は、古典についての発問構成で、さらに上昇をした。この理由については、次項で考察をする。

3-3. 板書計画

板書計画には、どのような授業展開を構想しているかが可視化される。指導の初期には発問計画と同様に、教材文の確認となぞりに止まる板書計画が殆どである。

そこで、発問計画に沿って構造的に板書計画を作成する指導をした。具体的には、発問構成に対応させて「一、語句の意味」「二、文章の解釈」「三、自分の考え」を見出し項目とする「ナンバリング」「ラベリング」を指導した。また、板書事項の構成を分かりやすく表現するために「インデント(字下げ)」を指導した。

ミニ指導案の①・③を除く5回において板書計画の練習を行い、各回の達成度は次の図6のようになった。評価は1～5の5段階である⁵⁾。

④で上昇した後、⑤で一度下降し、⑥・⑦と上昇をしていることから、発問計画と関連していることが分かる。また、約3割の初期値から約7割の最

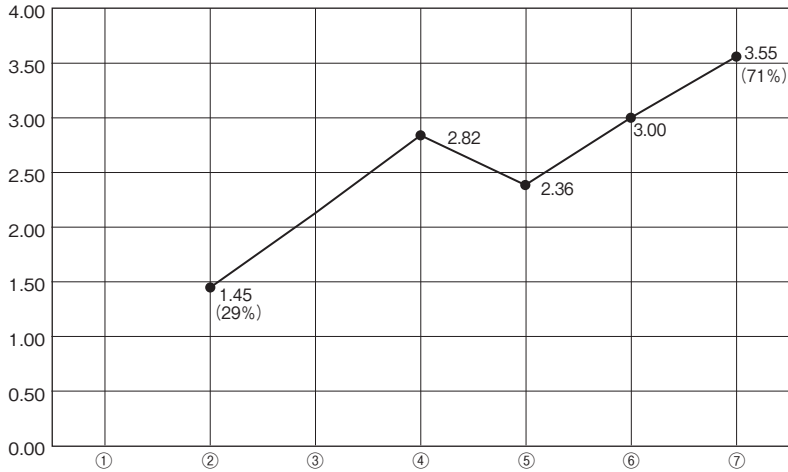


図6 板書計画の達成度 (受講生22人の平均値)

終値へと上昇した点もほぼ同様である。

⑤の感想に「板書と発問をうまくつなげるようにするのが難しかった」とあったので、ラベルとねらいを一致させることを振り返りで指導した。

すると、⑥の感想に「板書計画から発問を考えるとスムーズに行くことを学んだ」とあった。そこで⑥の振り返りでは、板書計画から発問を考えるこ

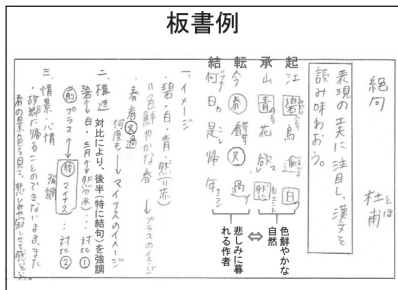


図7 レポートの板書計画例

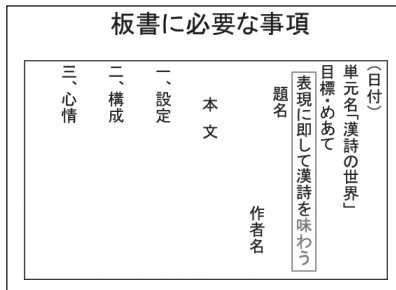


図8 板書計画の指導

とを重点的に指導した。

図7のように、学生が作成した板書計画に加筆をしてポイントの説明をした。他にも3例を示した後、図8のようにまとめをした。以上の過程の中で、ねらい（目標・めあて）とラベルの一致、ラベルに沿った発問を確認した。

以上の指導を受けて⑦を作成したことが、発問計画達成度の上昇につながったものと思われる。

以上から、ねらいに沿ってまず板書計画を立て、その後に発問計画を考えることが有効だと考えられる。

3.4. 評価規準

評価規準を単元目標と整合的に設定することに課題がある。さらに、指導過程に具体化することも難しい。これは、構造的な構想力の欠如によることと、評価規準そのものにも起因する。鈴木（2015）は、評価規準ならびに絶対評価が導入された現在の学習指導案では「作成する過程が複雑になり、よ

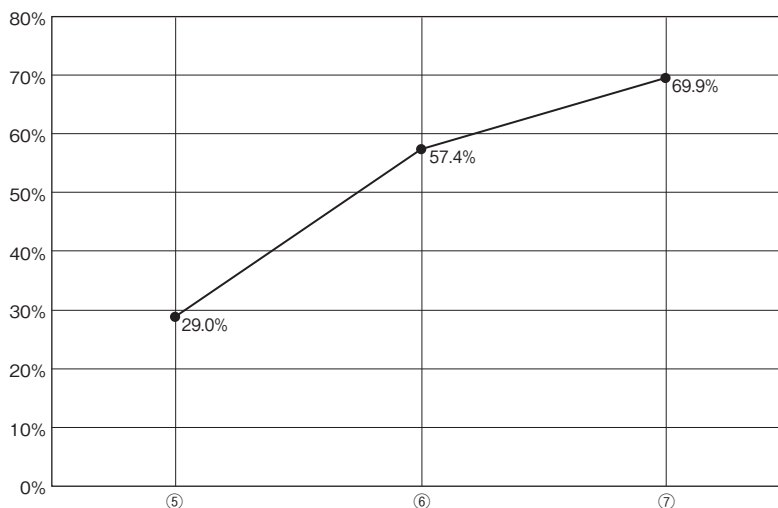


図9 単元目標と評価規準の達成度（受講生22人の平均値）

り多くの時間を要するようになってきている」ことを指摘する。特に、授業経験のない学生にとっては参考資料等を写さざるを得ず、「相対評価の頃の学生のように単元目標に続く具体的な内容を自分で考えて学習指導案を作るという姿勢を持つこと」が困難であると言う⁶⁾。

そこで、①から④までは評価規準は扱わず、⑤から⑦まで3回にわたり集中的に練習を行い、各回の達成度は図9のようになった。

これも、初期値約3割から最終値約7割へと上昇した。

ミニ指導案では、単元目標と評価規準の設定について、次のことを求めた。

ア 学習指導要領を参照して、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」から1項目、「読むこと」から2項目を選ぶ。

イ 学習指導要領の文言を単元に合わせて改変し、文末を直して単元目標とする。

ウ 「読むこと」の2項目をまとめて、「国語への関心・意欲・態度」の

	C読むこと ウ	C読むこと エ	伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項(ア(イ))	伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項(イ(ア))
指導要領	文華に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと。	文華の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。	文語のきまり、訓読のきまりなどを理解すること。	国語における言葉の成り立ち、表現の特色及び言語の役割などを理解すること。
単元目標	漢詩に描かれた情景、心情を表現に即して読み味わうことができる。	漢詩の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価し、作者の意図をとらえることができる。	文語のきまり、訓読のきまりを理解することができる。	漢詩における表現の特色を理解することができる。
評価規準	漢詩を朗読するために、描かれた情景、心情を表現に即して読み味わっている。	漢詩の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価し、作者の意図をとらえて朗読の仕方を考えている。	文語のきまり、訓読のきまりを理解している。	漢詩における表現の特色を理解している。

【国語への関心・意欲・態度】

単元目標	詩に描かれた情景、心情を、構成や展開の仕方などの表現に即して読み味わおうとする。
評価規準	詩に描かれた情景、心情を、構成や展開の仕方などの表現に即して読み味わおうとしている。

図10 単元目標と評価規準の対応表

国語科教材研究 第8回 指導案作成レポート

学生番号 () 氏名 ()

対象 中学校第2学年 単元「いにしへの心を訪ねる」

1. 単元目標

(1) 古典の世界を楽しむとともに登場人物や作者の思いを想像し、自分の考えを持とうと物、国語への関心・意欲・態度

(2) 作品に表れているものの見方や考え方について知識や体験と関連付け自分の考えを持とうとができる。〔読むこと②〕

(3) 作品の特徴を生かして朗読をして、古典の世界を楽しむことができる。〔読解的な言語文化と国語の特質に関する事項①②〕

(4) 古典に表れている見方や考え方に触れ登場人物や作者の思いを想像することができる。〔読解的な言語文化と国語の特質に関する事項①②〕

2. 単元の評価規準 語文化と国語の特質に関する事項①②

国語への関心・意欲・態度	読む能力	音韻についての知識・理解・技能
<p>○ 古典の世界を楽しむとともに登場人物や作者の思いを想像し、自分の考えを持とうと物、国語への関心・意欲・態度</p>	<p>○ 作品に表れているものの見方や考え方について知識や体験と関連付け自分の考えを持っている。(エ)</p>	<p>○ 作品の特質を生かして朗読をして、古典の世界を楽しむことができる。(イ)</p> <p>○ 古典に表れたものの見方や考え方に触れ、登場人物や作者の思いを想像している。(イ)</p>

3. 発問

本時の目標 (身に付けさせるか) 古典に親しめし作品を語り味わう力。

ねらい	発問	予想される生徒の反応 (A…理想状態、C…要指導)
<p>○ 表現技法</p>	<p>係り結びがどこにありまか。表、係り結びがあることの効果を考えましよう。</p>	<p>A 榎木の借止と②言ひける 榎の木と堀の木と堀の借止と②言ひける 強調している。</p> <p>C 榎木の借止と②言ひける リズムを感入る。</p> <p>「堀池の借止」と②言ひける</p>
<p>○ 登場人物 心情</p>	<p>借止は世間の人に何れと呼ばれていましたか。そのときの借止はどのような気持ちでたてはつ。</p>	<p>A 榎木の借止 → 「切りくわの借止」 → 「堀池の借止」 このように呼ばれることが腹立たしく許せないう気持ち。</p> <p>C 「借止」 ともよわい知があるという気持ち。</p>
<p>○ 主題</p>	<p>作者はこの作品を何を伝えたいのか考えたましよう。</p>	<p>A 小さなことに腹を立て、周囲のものを一生懸命に変えるよりも、自分の小さな心を変える努力をするべきだということ。</p> <p>C 何事も努力で変えることが大切ということ。</p>

板書計画

六月十二日(月) いにしへの心を訪ねる

表現や心情を語り味わい、古典に親しもう。

徒然草 兼好法師

一 表現の効果

大小の榎の木 係り結びによる

大小の堀 対比を強調

二 心情

榎木の借止 腹立たしい

切りくわの借止 怒り

堀池の借止 許せない

三 主題

○ 小さなことに腹を立て、周囲のものを一生懸命に変えるよりも、自分の小さな心を変える努力をするべきだ。

授業の感想・質問・要望

図11 ミニ指導案⑦

単元目標とする。文末は他の目標と異なるので注意する。

エ 単元目標から評価規準を作成する。

オ それぞれをナンバリングし、学習指導要領の記号を付ける。

ミニ指導案では、単元目標と評価規準の対応を理解することを目的としているので、エにおいては文末を変えるだけでよいこととした。ただし、可能ならば評価規準は発問計画に合わせて具体的に記述するよう求めたが、ミニ指導案では具体的な記述は見られなかった。

以上のように定型化をして指導したが、やはり学生にとっては難しい作業である。1年次に指導をしたにもかかわらず、期待よりも低い初期値であった。そこで、図10のような対応表を作成して⑥の振り返りで提示をした。これで改善はされたものの、特に文末処理の定着が難しく、⑦で文末処理の指摘を受けた者は41%にのぼった。図11は、文末処理を正しく行うことができた例である。

次に、発問計画に即した評価規準の設定についての課題に言及する。

評価の観点について、学生は単元目標の順に沿って考えがちである。

単元目標

- (1) [国語への関心・意欲・態度]
- (2) [領域 例、読むこと]
- (3) [伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項]

評価規準

国語への関心・意欲・態度	(例) 読む能力	言語に関する知識・理解・技能
--------------	----------	----------------

すなわち、[国語への関心・意欲・態度] → [領域 例、読む能力] → [言語に関する知識・理解・技能] の順である。しかし、これでは授業の展開には合致しない。授業では、習得した「知識・技能」を活用し、「思考・判断・表現」等を行って、「国語への関心・意欲・態度」を育てるという順が妥

当である。特に、「関心・意欲・態度」は、「子供たちが学びの見通しを持って、粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげるという、主体的な学びの過程の実現に向かっているかどうかという観点」（文部科学省，2015）から評価されるのであるから、単元末の実現状況を想定して設定するべきである。

3-2で示した、学習指導要領における「Ⅰ 語句の意味の理解」「Ⅱ 文章の解釈」「Ⅲ 自分の考えの形成」「Ⅳ 読書と情報活用」という指導過程は、「知識・技能」「思考・判断・表現」「国語への関心・意欲・態度」の順に相当している。

そこで、学生には評価の観点について、逆の順で考えるよう指導した。具体的には、ミニ指導案の評価規準の枠に、次のように考える順序を示している。

国語への関心・意欲・態度 …③	読む能力 …②	言語に関する知識・理解・技能 …①
--------------------	------------	----------------------

次期学習指導要領の下では、評価の観点が「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の順となる見込みなので、この混乱は解消が期待される。

3-5. 一貫した構成

ミニ指導案での指導を終えた後、全ての項目が揃った指導案をグループで作成させ、発表・検討を行った。ミニ指導案での指導項目に加え、言語活動の構想力を養うため、「本単元における学習活動の工夫（言語活動等）」の項目を設定した。

学生たちは、教材研究が進むと授業で扱おうとする内容が膨大になり、何を柱にすればよいか分からなくなってくる。そして、計画している授業が面白くないという意識が生まれてくる。こうしたタイミングで言語活動を考えさせると、学習指導案作成が一気に進む。例えば、魯迅「故郷」の学習指導案を作成していたグループは、「本の帯の作成」に思い至った瞬間に「授業

を考えるのが楽しくなってきた」という感想を發した。

作成した学習指導案の検討時には、単元目標と指導過程、言語活動が対応しているかどうかには焦点を当てた。

説明的文章、文学的文章、古典についてそれぞれ学習指導案を作成した後、いずれか1分野を選び個人で学習指導案を作成して最終レポートとした。

4. 課題

4.1. 発問に対する指導過程

発問計画において、「予想される生徒の反応」を「A…理想状態」と「C…要指導」の2つのレベルで書かせている。一般的には「概ね満足できる」状況と判断されるBを記述することが基本であるが、学生にはAとBの識別が難しく、学生が想定するAは実質上Bレベルのことが多いため、Aを考えさせている。

課題は、Cを想定することである。授業経験のない学生には、Cを想定することが非常に難しい。

生野（2010）は、生徒役として「模擬授業を体験したこと」が「学習者をより意識して授業を設計」することにつながると指摘する。2年次後期に、前期で作成をした指導案により模擬授業を行うので、その際に生徒役に様々な反応をさせることにより、発問に対する指導過程の指導を充実させ、指導上の留意点として効果的な指導過程を記述できるようにさせたい。

4.2. 言語活動の構想力

現行学習指導要領では言語活動の充実が求められており、次期学習指導要領では、国語科の目標に「言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」とされた。しかし、学生には言語活動の指導を受けた経験が乏しく、モデルがないために授業を構想することが難しい。

そこで学生たちは実践書等から言語活動例を探して指導計画に入れるのだ

が、単元の最後に発展的な活動として設定することが殆どであり、効果的な指導計画とはならない。これは、文章読解の授業イメージが固定化しているためだと思われる。

2年次後期の「国語科授業研究」では模擬授業を行い、言語活動が適切に展開されるかどうかを検証する。多くの場合、読みの学習を終えた後に実施するために効果が薄いので、単元の最初にゴールを示して位置付けるという指導をする。

また、全国学力・学習状況調査の問題が言語活動のモデルとなるので、学習指導案作成指導で活用を図っていきたい。

5. おわりに

ミニ指導案の作成指導は学生にとって大きな負荷となっている。毎週、授業外でミニ指導案の作成と次の教材の研究を課しており、授業アンケートでは「課題が多い」とのコメントを受けるが、「その分自分のためになる」と学生たちは前向きに受け止めている。

一方、量だけではなく、「簡単にできるものではないからこそ、あまり多くを出してほしくはない」（2014年度）とのコメントのように、作成の難しさを訴える。2014年度のコメントに「授業中に教材の研究とともに指導案を作る際のポイントを教えてほしい」とあったことから、スモールステップでポイントを繰り返し指導することを充実させてきた。本年度のミニ指導案最終回での感想においても、発問計画や板書計画の難しさを多くの学生が記していたが、その一方で、

「本当に少しずつだが指導案を作ることが苦でなくなってきた」

「よい発問を追い求めたい」

などと、達成感と今後への意欲が感じられた。

さらに、グループでの指導案作成を経た後での第2回授業アンケートでは、評定平均が3点満点の2.95で否定的なコメントはなく、

「全員の指導案を互いに共有することで、より多角的に教材を見ることがで

きるので、非常に面白い」

「去年に比べて教材研究レベルが上がり、やる事が増えたので、楽しいです」と、指導案作成を通して教材研究への意識が高まったことが見て取れた。

学習指導案の作成能力を基礎として、教材研究・授業研究の力を高めていけるよう、今後も効果的な指導方法を工夫していきたい。

<注記>

1) 添削記号を、語呂合わせのローマ字2文字で独自に作成して用いている。2年生用を次に示す。

表記	
GT	原稿用紙の使い方
GD	誤字脱字
表現	
SJ	主語と述語を対応させる、文の成分を呼応させる
SR	接続語を論理的に使う
BM	文を短く
KT	言葉遣いを正しく適切に
CM	カテゴリ間違え、レベルが異なっている
AT	相手意識を明確に持つ、初めて読む相手に伝わるように（唐突感を出さない）
論理展開	
PG	論点を具体的に
PC	論点を抽象的に
PT	論点が飛んでいるので途中の説明をして適切につなぐ
PZ	論点がずれているので一貫させる
PK	論点の根拠を示す
PS	論点を絞る

2) 2016年度より、プレゼンテーションソフトを用いて講義を行った。2015年度の授業アンケートでは1回目の評定平均よりも2回目の方が下がり、「復習に時間をかけすぎていて、新しい学びを感じられない」との指摘があったことから、2016年度はプレゼンテーションソフトにより指導を効率化し、必要な事項は繰り返しスライドを提示して定着を図るよう試みた。2016年度の授業アンケートの評定平均

は次のように向上するとともに、「毎時の振り返りがあるおかげで内容が次の活動に活かしやすくなっている」との評価を得た。

2015年度評定平均 第1回 2.77 第2回 2.73 (-0.04)

2016年度評定平均 第1回 2.83 第2回 2.89 (+0.06)

3) 市毛(2012)の「学習指導案の現代化」の提案に従い、発問は授業者の台詞で指導案に書かせている。そのようにすることで、発問の揺れがなくなる。

4) 発問計画の達成基準は、説明的文章においては「教材の外へ出ているか」、文学的文章においては「書かれていることから、書かれていないことを整合的に想像させているか」としている。

5) 板書計画の達成基準は、「ノートを後で見返しても内容が分かること」「他の文章にも応用できる(読みの観点が身に付く)こと」としている。

6) さらに、言語活動の構想場面において教科特有の課題がある。現行の評価の観点は、「1単元1領域を指導」することとされている。しかし、言語活動は1領域に止まらず複合的な取組となることが多い。そのため、例えば「読むこと」の指導において批評文の作成を言語活動として計画した場合、学生は「読む能力」のみを設定することに困難を抱く。

次期学習指導要領の下では、評価の観点が「言語による思考・判断・表現」に変更される見込みなので、領域を示す必要がなくなりこの課題は解消される。ただ、その内容は言語行動から思考過程へと変わるために新たな課題が生じるだろうが、これは望ましい課題である。

<引用文献>

市毛勝雄(2012)「三つの提案—論理的文章の評価方法、古文の朗読、学習指導案の現代化—」『言語技術教育』21, p.15

宇佐美寛(1979)『論理的思考 論説文の読み書きにおいて』メヂカルフレンド社, pp.29-42

佐渡島紗織(2002)「言葉の抽象度を調節させるアメリカの作文指導 Power Writing—日本に導入することの意義—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』

102, p.9

生野金三 (2010) 「国語科授業観形成の試み—『教育実習事前事後指導』における学習指導案の作成を通して—」『教材学研究』21, p.132

鈴木そよ子 (2015) 「学習指導案作成の立場から見た評価規準設定の問題性」『国際経営フォーラム』26, pp.53-75

田近洵一・井上尚美編 (2009) 『国語教育指導用語辞典 第四版』教育出版, pp.218-219

野口芳宏 (2012) 『授業づくりの教科書 国語科授業の教科書』さくら社, p.18

文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社, p.18

文部科学省 (2015) 「教育課程企画特別部会論点整理 学習評価の在り方について」初等中等教育分科会 (第 100 回) 配付資料, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364317.htm (2017 年 9 月 30 日閲覧)

文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター (2011) 『評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 国語】』教育出版, pp.45-72

<参考文献>

教育実習を考える会編 (2005) 『教育実習生のための学習指導案作成教本 国語科』蒼丘書林

柴田義松・阿部昇・鶴田清司編著 (2010) 『あたらしい国語科指導法三訂版』学文社

全国大学国語教育学会編 (2010) 『新たな時代を拓く 中学校高等学校国語科教育研究』学芸図書

町田守弘編著 (2016) 『実践国語科教育法第二版』学文社

(とみや としみつ・教授)

