

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	学生が模擬授業の前にもつべき国語科授業への全体的理解のあり方：「中等教科教育法（国語）Ⅰ」の実践を踏まえて
Author(s)	舟橋, 秀晃
Citation	国語教育学研究誌 , 33 : 11 - 25
Issue Date	2023-03-15
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00055139
Right	
Relation	



学生が模擬授業の前にもつべき国語科授業への全体的理解のあり方

—「中等教科教育法（国語）Ⅰ」の実践を踏まえて—

ふなはし ひであき
舟橋 秀晃

大和大学

キーワード：エンゲストローム，探究的学習，コンフリクト，高次の問い，2回転の螺旋形サイクル

Ⅰ 問題の所在

2015(平成27)年の中央教育審議会答申「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」の提言が契機となって開催された「教職課程コアカリキュラムのあり方に関する検討会」は2017(平成29)年11月、『教職課程コアカリキュラム』を「教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に習得すべき資質能力を示すもの」(p.2)として提示した。

これにより、「各教科の指導法」について、その目標及び内容に関しては「学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解」することや「当該教科の学習評価の考え方を理解」すること、またその指導方法と授業設計に関しては「子供の認識・思考、学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解」すること、「学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成すること」、「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付け」ることなどが、各大学のシラバスに盛り込まれることとなった（下線は稿者）。

模擬授業は、例えば前任の滋賀大学においては、既に平成の中頃までには広く各関連科目で取り組まれていた。だが稿者はその有効性には限界もあることを、経験的に感じてきた。その経験とは、滋賀大学における国語科教育法関連科目のゲストティーチャー（分担授業／共同授業）や非常勤講師（単独授業）、また附属中学校教諭として、学生を教育実習に送り出す側と迎え入れる側の両方で学生と関わった経験である。そしてその限界とは学生の「あるべき授業」像に対する認識の誤りや欠如が、模擬授業によってかえって早期に固定化され、それがむしろ教育実習での学びを阻害してしまう面もあることである。

ここでいう「誤り」や「欠如」とは、例えば〈読むことの学習は、教材研究の成果を発問化し、ワークシートや板書の完成を通して教科書の教材内容を理解させる授業によって成立する〉、〈書くことの学習は、児童生徒に自由な題と構成で制約なく書かせる授業によって成立する〉など、大学では指導していない、国語科授業の抱える現代的課題への認識をおよそ欠いた授業像を指し、その授業像は各学生が児童生徒として受けてきた学習経験に由来する。その学習経験とは、「読むこと」においては「学習とは『学習者の外側から学習者の内側へ教養や行動をインプットするものである』という考えに、教員がいつの間にか支配されていて、学習者の読む行為を学習者自身がどのように形づくっていくかという構成主義や、それを教室でみんなと行うことの意義を問う社会性に関する視点を、授業づくりにおいて欠いてしまっている」授業（舟橋秀晃，2019: iv）を通して得たであろう学習経験である。また「書くこと」においては、児童生徒が生まれながらにもつ自然の善性に期待し

てその発露を待ち、障害しないようにするという素朴な消極的教育観に立つがゆえに、学習者が書くのに任せるばかりで、やはり構成主義や社会性に関する視点を欠いた授業を通して得たであろう学習経験である。

では、学生の「あるべき授業」像は模擬授業後に、どのようにして、かえって不十分な形で学生の中に構成され固定化されてしまうのか。あくまでも稿者の経験の範囲で当てはまる仮説に過ぎないが、模擬授業が引き起こす次の1)→2)→3)→4)の「負の連鎖」の存在が疑われる。

- 1) 講義内容の理解と模擬授業の経験とが融合せず、各学生の中でうまく結びついていない。
- 2) 模擬授業を通して幼少期からの各学生自身の学習経験が断片的に想起されるが、教員をめざす教育学部生は自らの授業を肯定的に受容しがちで、その授業経験に内包される現代的課題を、各学生自身が認識できていない。
- 3) 講義内容とは相容れない、2)を経て形成された価値観に基づく模擬授業の自称「成功」体験や「失敗」体験が、現代的課題への認識の誤りや欠如を内包したまま、自身の断片的講義理解と結びついて各学生の中に凝集し、誤った「あるべき授業像」を構成してしまう。
- 4) 教育実習において、分かりやすい板書や説明を行うこと、興味深い発問を行うこと、所定時間で計画通りに授業を終えることなど、実習指導者から要求される初歩の課題に追われるうちに、それが各学生の「あるべき授業像」の誤りと表面的には矛盾しないように見えることから、「あるべき授業像」が誤った方向でより強化される。

もし仮にこのような「負の連鎖」が存在するのならば、これを断ち切るには、模擬授業に先んじて、各学生の認識の枠組みとなる国語科授業への、決して断片的でない全体的な理解を促す方策を採るのが有効なはずである。つまり、マイクロティーチングなどの模擬授業でスモールステップの経験を積み上げるがためにかえって各学生の「よき思い出」を核に彼らの断片的理解が凝集してしまう以前に、現代国語科の到達点と課題への全体的理解を図ることを先行させて、それにより彼らの幼少期からの学習経験を相対化させて、「あるべき授業像」を学習経験から切り離すのである。

いかにすれば、模擬授業に先行して学生の国語科授業への全体的理解を構成できるのか、またその際、全体的理解はどのような内容であるべきか。本稿はこの問題について、実践事例の報告を通して、これまでに得られた実践知を記述し、検討を加えていきたい。

Ⅱ 「中等教科教育法（国語）」Ⅰの位置

1. 大和大学教職カリキュラムの特徴と可能性

1.1. 教養基礎・共通基礎・専門教育の鼎立配置

2014年に教育学部と保健医療学部の2学部で新規に開学した本学は、教養基礎科目・共通基礎科目・専門教育科目を鼎立で各学年に配当している。

この配当は、大学設置認可へ向けた文部科学省との事前折衝の中で「教職課程においては3年次後期に『実習セメスター』（主免許教育実習以外の科目を置かず、二重履修を避け、教育実習や学校体験活動に学生を集中させる）を設けるなど、国立大の先進事例を参考にするとよい」という旨の助言を文科省から得ていたことに起因する¹。ⅠからⅣまでである「中等教科教育法」各教科を3年次前期までに学修済みとするには、自ずと1年次後期にはⅠを学び始めることになる。その時点で、多くの大学では一般的な、1年次に教養基礎科目や共通基礎科目をまず重点的に配当し、2年次以降徐々に専門教育科目の配当を増やす、というようなカリキュラム編成は困難となった。

文部科学省からはまた、「教育実習生の資質・能力の向上をめざす後発の新大学として、関係法令を満たせばよいというのではなく、何らかの特色を持たせるのがよい」との旨の助言も得ていた²。これに対応するため、教育実習事前事後指導を免許種毎に15コマ（2018年度までは30コマ）ずつ

実施するなどの策も加わり、結果として、履修にかかる過大な負荷ゆえ各学生の科目選択の自由度が他大学よりも少ないカリキュラムとなった。

このカリキュラムには、生徒指導論、学校制度論、心理学などを履修済みでない1年次後期から早くも「中等教科教育法」Ⅰを学ぶので、その時点で、他科目で学ぶべき専門用語や概念への理解が学生が持ち合わせていないというデメリットがある。また、科目選択の自由度の低さから、各学生が自己の興味・関心や学びたいペースに沿った履修をしづらいというデメリットも伴う。しかし、教育学部に入学し教育への関心が強い初年度のうちから教科教育法に触れ、Ⅰ～Ⅳを全員が配当年次のうちに順番通りに履修せざるをえないことから、同じ学年の学生全員が、Ⅱで模擬授業を行う時点でⅠの学修を共有できているというメリットはある。

1.2. 1年次前期からの学校体験活動

本学教育学部には、もう一つ大きな特色として、1年次に通年で実施される地域連携教育活動（学内通称「ヤマトプランⅠ」）がある。これは、教育実習生の資質・能力の向上をめざす後発の新大学として、学生募集の面で、他大学にも見られる学校体験活動（学校インターンシップ、学校ボランティア）への積極的対応を謳う必要があったことが大きいものの、開学時点ではどれほどの規模でどのように実施するかは何も決まっていなかった。

稿者は、教育学部内に設けられた教育実習委員に開学当初から加わり、その一員として以下のようにして具体化を進めていった。

まず、教育実習と学校体験活動、二つの受け入れを吹田市教育委員会にどのような形でお願いできるのかを検討した。というのは、大阪市に隣接する中核市である吹田市には、人口37～38万人の規模ながら関西大学（同約30,000人）、大阪学院大学（同約5,100人）、千里金蘭大学（同約900人）が立地し、加えて大阪大学（学生数約15,000人）も既に大阪市内から吹田・豊中両市域に移転してきていた³。このため、文部科学省の求める形で、立地自治体との連携により本学の教育学部生全員（定員190名）の教育実習を吹田市立学校で行うことが物理的に困難であり、周辺自治体に頼ろうにも、大阪市、豊中市、茨木市、高槻市などいずれも既に複数の大学を各市内に抱え、教育実習の受け入れを依頼できる余地すらなかったからである。諸々の検討と吹田市への相談を経て、1年次生のうちから吹田市立学校で学校体験活動を行う一方、3年次生の教育実習については吹田市の許容できる範囲で受け入れてもらうという形で、吹田市と連携を進める方向性が定まった。

これを受け、教育実習はやむなく各学生の出身各自自治体に引き受けを依頼することとする一方、教育学部生は全員1年次のうちに「年間に課外で10コマ分以上は吹田市立学校にて何らかの教育活動を体験し、実地での学びを深める」という「ヤマトプランⅠ」の実施形態も固まった。なお、吹田市教育委員会は市内各大学に、学校体験活動における「活動日報」の様式を定め提示しているため、本学においては体験先各校への提出を終えた活動日報を教育学部にも毎回提出させ、教育学部教員が検印を押す際に毎回対面・口頭で、活動日報の記述内容や記述方法について助言を添える形で各学生の活動に関与する責任指導体制を敷き、各校に委ねて済ませることのないようにしている。

ただし、教育学部全員に1年次で「ヤマトプランⅠ」を課すにあたり、当初、二つの大きな問題があった。一つは、各校のニーズやカリキュラムにより受入人数も活動時間も各校様々で、附属学校のように統一的には実施できないことである。5月連休明けから活動が始まる学校も、10月以降からしか活動のない学校もある。もう一つはこれに伴い、各科目の授業欠席が増えることである。

そこで、2年次生向けに課外で義務づけていた「ヤマトプランⅡ」の吹田市立学校での実施は、開学3年目からは活動地域・活動内容・活動回数とも学生の任意とし、推奨はするが義務づけないこととした。その一方、1年次通期配当の初年次教育用独自科目「基礎セミナー」Ⅰを金曜午後を設定し、科目内容を精査し通年のうち10回分を捻出して「ヤマトプランⅠ」の読み替えに充てることとし、吹田市立各校にはなるべく金曜午後での活動実施を要請した。加えて、4月の「基礎セミナーⅠ」内で学校現場での学生の立ち居振る舞いについて、学内での事前指導を徹底するようにした。

これらの策により、二つの問題を解消することこそ難しいが、問題の影響をなるべく小さく留めるようにした。前任の組織では、まだ何も学んでいない1年次生の附属学校受け入れを半日程度の

「観察実習」(授業見学)に縮めていたことと比べると(以前は1日間)、この「ヤマトプランⅠ」は一見無謀な長さにも見える。しかしながら幸い、共通基礎科目や専門教育科目について、はや1年次前期のうちから次の効果が得られている。

- 1) 学生が自分以外の学習者の様子(授業中/授業外)に触れることで、児童生徒の理解度や生活環境には様々な実態があり、自分の学習経験が絶対的なものではないと気付ける。
- 2) 出身校以外の学校の様々な行事や学習活動に触れ、公立小中学校が実際に今どのような教育改善に取り組んでいるかを具体例から学ぶことで、自分の学習経験には、現在の方向を先取りするものもあるが、今となっては過去のものも多く含まれていることに気付ける。
- 3) 大学での講義の際、学生が共通して想起できる吹田市の学校現場があるため、理論面の学修場で教員も学生も互いに具体例を想起しやすく、抽象的な概念の具体的理解が促される。

この3点は、開学前から周到に狙われたことではないものの、結果的には1年次後期配当の「中等教科教育法(国語)Ⅰ」の学修にあたり、学生のレディネスを高めている。

2. 「中等教科教育法(国語)Ⅰ～Ⅳ」におけるⅠの役割

開学当初は科目担当者の受審する教員審査上の問題などがあり、「中等教科教育法(国語)Ⅰ～Ⅳ」は複数教員によるオムニバス形式で実施した。しかし、2018年度の教職課程コアカリキュラム先取り実施や、定年などによる科目担当者の交代などを経て、現在のところ本学ではⅠ・Ⅱを稿者が、Ⅲ・Ⅳを加藤郁夫准教授が受け持ち、「各々の科目担当者がⅠとⅡ、ⅢとⅣの中でそれぞれどこかに模擬授業を位置づける」形で実施している。学修内容は、Ⅰ～Ⅳで次のように区分している。

Ⅰ	1年次後期(2単位) 戦後の変遷、現在の課題、学習指導要領の概要、各領域の各種指導法
Ⅱ	2年次前期(2単位) 模擬授業(前半)、言語活動のある授業の構築(大村はま実践調査報告)
Ⅲ	2年次後期(2単位) 教材種別ごとの読み方指導、教材を生かす手段と方法(一部模擬授業)
Ⅳ	3年次前期(2単位) 各領域の模擬授業とその検討

とはいえ、関西私立大学の教職課程では現在も教育実習を4年次に出身校・出身自治体で行うと

表1 「中等教科教育法(国語)Ⅱ」のシラバス(部分、2022年度)

授業の到達目標		各教材のねらいに応じた学習指導計画を立案して効果的な授業を行うことをめざす。
授業の概要		本講義は、教職の実務経験者による講義で、中・高等学校国語科の学習指導法についての能力を培うために、中・高校生の発達段階や特質を理解し、単元構想や学習指導など実践的な知識と技能を習得する。模擬授業を通して単元計画・授業計画・評価・発問・板書などの実践力を培い、中等国語科教員としての知識や技能などの実践力を備える。
授業計画表		
回	内容	予習
第1回	オリエンテーション	国語科教育の現状と課題、大村はまが開いた地平
第2回	模擬授業(マイクロ・ティーチング)①	単元と言語活動のあり方
第3回	模擬授業(マイクロ・ティーチング)②	1時間内の活動と評価
第4回	模擬授業(マイクロ・ティーチング)③	1時間内の指導言と所作
第5回	模擬授業(マイクロ・ティーチング)④	板書の基本、ワークシート、ICT利活用
第6回	模擬授業(マイクロ・ティーチング)⑤	学習者支援と小集団活用
第7回	模擬授業(マイクロ・ティーチング)⑥	学習者が生きる板書
第8回	模擬授業(マイクロ・ティーチング)⑦	社会構成主義的な学習観に基づく指導
第9回	言語活動的な学びの考究①	大村はまの評価・テストと学習記録
第10回	言語活動的な学びの考究②	大村はまの「読むこと」指導1 文学・説明文
第11回	言語活動的な学びの考究③	大村はまの「読むこと」指導2 古典
第12回	言語活動的な学びの考究④	大村はまの「書くこと」指導
第13回	言語活動的な学びの考究⑤	大村はまの「話す・聞く・話し合う」指導
第14回	言語活動的な学びの考究⑥	大村はまの漢字・語彙指導
第15回	模擬授業とパネルディスカッションの省察から	教育実習へ向けて

ころが一般的である。このため、本学3年次生の実習受入も、学校によっては他大学4年次生に時期を揃え、5～6月の条件を示されるケースがままあり（特に中学校では5～6月実習が全体の半数を占める）、実習セメスターが3年次後期の配当であるにもかかわらず、実際にはやむなく3年次前期のⅣ受講途中に、約半数の3年次生が教育実習に代わる代わる出て不在となる実状にある。

なお、Ⅱの前半8回では模擬授業、後半7回は模擬授業の経験を踏まえ、領域ごとに大村はま実践の長所と課題を調査・報告させ、パネルディスカッション形式で論じ合わせることにしている（表1）。これは、次の意図による。

毎年度の学生の多くは、学習者として単元学習を経験したことがなく、大学の講義だけでは「言語活動を通してことばの力を確実につける指導」の実際を思い浮かべにくい。そこで、言語活動が確かに位置づく中等教育国語科授業の典型例として、各学生に各領域を分担させ、大村はまの実践例や言説を大学図書館で調べてレジュメにまとめさせ、うち模擬授業に当たらなかった半数の学生を、自分の調べた領域の回で登壇させて、あるべき授業の姿を論じ合わせるのである。

このような意図の背景には、模擬授業者の数と1人あたり模擬授業時間の物理的制約もある。Ⅰ～Ⅳの受講者は毎年35人前後であるため、Ⅱの前半8回分を占める模擬授業で1回あたり3人が模擬授業を行うとしても、各模擬授業後のディスカッションを重んじるなら、1人あたり10分程度、8回で24人が限度となる。模擬授業とパネルディスカッション登壇の両方を全員が経験するとよいようにも思われるが、討議の時間を確保し、学生自らの気づきを重んじるためにも、このような策を講じている。

Ⅲ 実践への構想

1. エンゲストローム拡張的学習理論の有用性—成人教育学の適用—

稿者は2017年度に学位論文（公刊したものは舟橋秀晃, 2019）を提出した。これは、公立中学校在籍20年の研究成果を、ユーリア・エンゲストローム（Yrjö Engeström）の拡張的学習理論の援用により再構築し、小学と高校との橋渡し期である中学校段階に着目した説明的文章学習指導のカリキュラム論として、新たに展開し直したものである。

稿者はⅡ—2で述べた経緯から、2018年度より単独で「中等教科教育法（国語）」Ⅰ・Ⅱを担うことになった。そこで、この学位論文で得た知見をⅠ・Ⅱの学修構成理論にも援用することを構想した。というのは、ヴィゴツキー理論の再解釈のうえで構築されたエンゲストロームの拡張的学習理論は、「成人教育学」をフィールドとしILO（国際労働機関）のテキストにも取り入れられ、職場や社会での研修のあり方を解明するもので、特に全体的理解の重要性を説いているからである。

エンゲストロームによって定義される「学習」とは、個人が知識や技能を習得し内化することではなく、社会を変える歴史的に新たな活動を集団で始めることである（舟橋秀晃, 2019:84）。教育学部生が教員として独り立ちし自己研鑽に励み、職場研修のステージから次代の教育を拓く研究のステージへと歩を進めるライフコースの、まさに入口に当たる「教科教育法」の学修において、こうした「学習」観は、職場研修と実践研究を結びつけ教員を探究的にするのにも有益である。

2. エンゲストローム「探究的学習」に見出す単元学習との類似性

エンゲストロームの拡張的学習理論は、主に「拡張的学習（expansive learning）」と「探究的学習（investigative learning）」とから成る。松下佳代(2010)は、エンゲストロームが「探究的学習」という概念を提案し、それを体系的に論じていることは「少なくとも日本ではほとんど知られていない」と指摘した。そして、「拡張的学習と学校学習との間には、大きな隔たりがある。拡張的学習論は、学校という組織の改革にとっては有用」で「説明の道具」にはなるが、学校学習の「介入の道具にはなりにくかった」とし、「探究的学習論は、拡張的学習と学校学習の間に架橋する働きをする。それは、学校学習に制約された教授・学習理論を再構築し、拡張的学習論への接続を可能にするプ

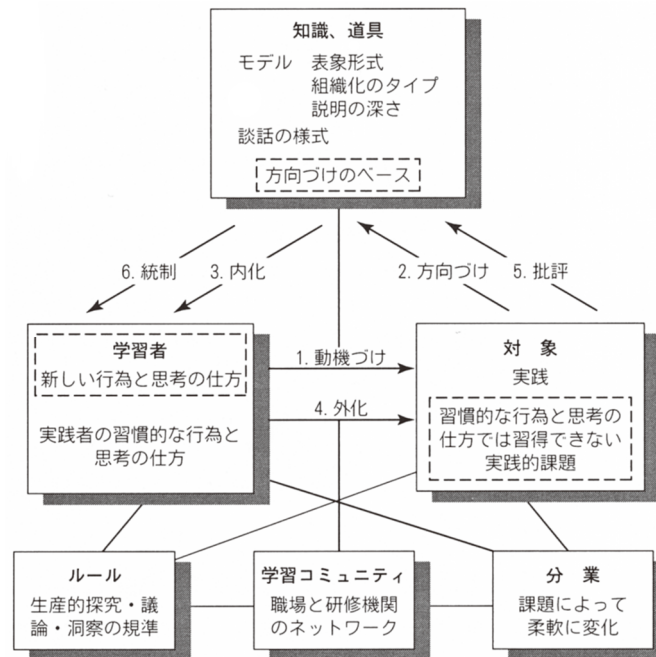


図1 探究的学習の本格的なモデル（エンゲストローム，2010:55）

プロセスと方法論をもたらす」と、その価値を説いた。

「拡張的学習論」について舟橋秀晃(2019:101-106)で論じたのは、「探究的学習」における「テーマ単位 (thematic unit)」が、国語科単元学習での「単元」概念と重なることである。すなわち、単元の契機となる問いをコンフリクト（それまでの概念では充分解決できないがゆえに解決を探る中で認識される矛盾・葛藤）⁴に求めること、理解や評価や課題解決のモデルとなる「方向づけのベース」を用意すること、内容と形式の双方を追いつつ学習し省察することを繰り返すことなど、大村はま単元学習など先行実践にも通じる要素が「探究的学習」には多々見出せるのである。

この「拡張的学習論」において興味深いのは、エンゲストロームが「対象について全体的に学ぶ」ことと「周囲と自分との差異から学ぶ」ことの重要性を強調していることである。その重要性をエンゲストローム(2010)は、次のように説明する（第2章）。まず、職場での「伝統的な研修セッション」2事例を挙げ（作業改善を提案するプレゼンテーションとグループワーク／法律を逐条解説するプレゼンテーション）、この2事例では、いずれも学習者自身が有意義な枠組みを持たず、部分的に学ぶ状態に置かれるために、新しい知識を研究し組織化できる「レンズ」を持たず、表層的にしか学べていないと指摘する。次に、そういった「部分的」な学びでなく、学習者自身が対象との間で抱える認知的コンフリクトに動機づけられて、学習者が新しいモデルと談話の様式を自ら選択し組織化し解釈し領有して新奇な問題に挑戦するよう仕向けるには、「探究的学習のモデル」（図1の上三つの四角形と矢印1～6から成る、2回転の螺旋形サイクル）を通して、より「全体的」に学習させる必要があると訴える。このとき学習者は探究的学習のサイクルを回す中で、対象に対峙する認知的コンフリクトを抱えるだけでなく、対象から得る課題にもその実行にも、グループの仲間との差異を感じることで社会認知的コンフリクトも抱える。その社会認知的コンフリクトが大きい学習者ほど、周囲から学ぶことがあり、社会認知的コンフリクトの活用により最も多く利益を得ることとなる。なお、「探究的学習のモデル」は模式的に示したものであり、サイクルの実際は試行錯誤の過程で逆回転や同時並行など多様かつ複雑に進む。

エンゲストロームは以上の見地から、全体的な理解を、学習者に「テーマ単位」冒頭から求めるのである。もしそれを求めなければ、職場研修など成人学習の場においては、テキスト準拠の一話完結型講義、面白おかしい話による導入、アンケートなどによって学習者の興味づけを図ることになるろう、と氏はいう。しかし氏は、そのいずれをとっても構成員の関心を集めることはできない、とも指摘する。構成員の強い関心を集めるには、よき問いによって、構成員各自のコンフリクトが引き

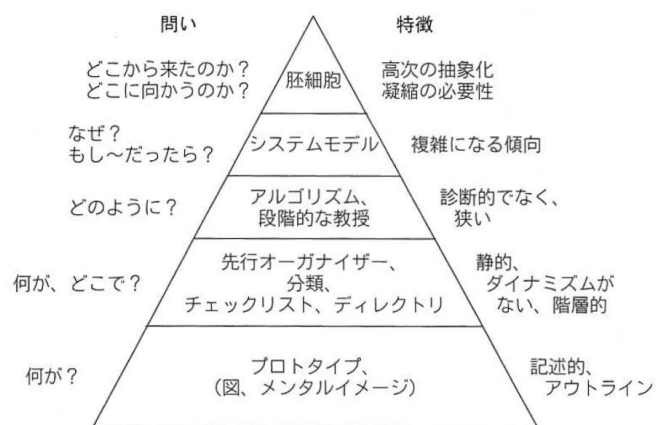


図2 先行オーガナイザー 方向づけのベースの分類についてのピラミッドモデル(エンゲストローム, 2010:177)

起こされたり自覚されたりして、プロジェクト全体においてこの研修がどのような位置にあり、どのような価値をもたらすかを、構成員が見通せている必要がある、というのである。

なお、エンゲストロームは、探究的学習を方向づけるのに、「何が?」「どこで、どこで?」「どのように?」「なぜ?もし~だったら?」よりも「どこから来たのか?」「どこに向かうのか?」という問いを高次に位置づけ、この高次の問いを比喩的に「胚細胞」と呼んでいる(図2の最上部)。胚細胞とは次世代を生む生殖細胞であり、受精して胎児になる間に生命進化の歴史を高速でなぞるようにして育つ。松下佳代(2010:194-195)によれば、エンゲストロームが胚細胞を重視し、「教える側が、教えようとしている現象や手続きの歴史的・発生論的分析を通じて、その起源を明らかにし」その経緯をたどる必要性を説いたのは、「対象の起源に遡り、その創発と進化のプロセスを明らかにすることによって、対象の本質を解き明かそうとする」ことが、エンゲストロームの依拠する「文化-歴史的活動理論の基本的パースペクティブである」からだという。そこには、複雑なシステムの裏側にあるシンプルで基本的な原理(「胚細胞モデル」)を発見できれば、複雑なシステムも理解できるようになるというエンゲストロームの着想がある(舟橋秀晃, 2019:250)。

これらの知見から、「教科教育法」の実践にあたっては、次の構想を得ることができる。

- 【構想A】** 全体的理解を促すため、毎回の講義に文脈を与え、学生に認知的コンフリクトを引き起こすような、教育実習という「実の場」に起こり得る「テーマ」(問い)を設定する。
- 【構想B】** 全体的理解を促すため、国語科の構造に関する学修を先行させ、学生自身の位置を俯瞰しやすくする。また、15回の途中に交流を設け学生の社会認知的コンフリクトを引き起こす。
- 【構想C】** 全体的理解を本質的理解に結びつけていくために、「どこから来たのか?」という問いを重視して、学生の疑問を、歴史的変遷(ひいては国語教育史)の理解に接続する。

以上のA・B・Cを主要な柱として、実践化を進めることとした。

IV 2022年度後期「中等教科教育法(国語)I」の実践

1. 構想の具体化策

1.1. 構想A「テーマ」の設定—Iの冒頭でIIの模擬授業を意識させる—

Iでも触れた通り、稿者は前任の組織でも教科教育法関連科目の指導に関与してきた。しかし当時は、恩師である大田勝司教授が大学において普段から体系的な指導を緻密に進めており、その指導を自ら受けた稿者は、大学での具体的なカリキュラムと指導内容の全体像を把握できていた。このため稿者は学校現場の実践者として、実践の具体的な場面に関わる指導に注力していればよかった。

ところが、本学で「中等教科教育法(国語)」関連の講義を、開学当初はオムニバスで分担し、2018年度からは独りで担当するようになってからしばらく、IIIの構想を得るまでは、指導の手応えを感じられずにいた。

無論、学生自身の教育現場に向かう意欲は高かったが、よかれと思って稿者が挟む用語解説や学校現場での事例紹介が、学生にとっては情報過多となり、期末の学生アンケートでは「ノートを取り切れない」「話が飛んで、何の話かわからなくなる」「用語や概念の必要性は分かるが、難しすぎて理解しづらい」といった指摘を学生から繰り返し受けていた。稿者の担当する他の科目では熱心でも、肝心の教育法では寝てしまう学生すら、毎年数名いた。

この解消のため、構想Aに基づき、2019年度からは学生にとっての「実の場」を明確にした。具体的には、まず「中等教科教育法（国語）」Ⅰの冒頭でⅠ～Ⅳの概要（Ⅱ－Ⅱの枠囲みの内容）を学生に伝え、Ⅰの最後にレポートの代わりに学習指導案（単元計画と、うち1時間分の展開細案）をフルに書き上げ提出してもらうこと、またこれをⅡの模擬授業に各自がそのまま使用する（改訂は任意）ことを、Ⅰの冒頭で明らかにすることとした。

1.2. 構想B 単元計画案と本時案の作成—教材でなくカリキュラムから立案させ交流させる—

稿者は当初、模擬授業では中学教科書から教材を任意で各学生に選ばせ、10分ほどの細案を部分的に立てさせていた。ところがこのような立案の経験が先行すると、教材研究から発問を導き出す手続きばかりが体得され、模擬授業も自ずと発問ありきのものとなる。その結果、学習目標と発問の関係や、指導と評価との関係への検討が及ばないうちに、児童生徒の興味関心を惹く「面白い」学習活動かどうかにかかわらず学生の関心が集中してしまうことが経験的に分かってきた。

とはいえ、1年次生が任意の教材について、全体の単元計画と、うち1時間分の展開細案をいきなり独りで書けるはずもない。学習指導案として単元案と本時案の立案を一度に求めることは、確かに国語科授業づくりの全体的理解を促すことにはなるが、同時に、学生に相当な「ストレス」をもたらす。ただしエンゲストロームに依拠すれば、これは学習を引き起こすコンフリクトであって、コンフリクトの強さは学生の関心や意欲を引き出す強さともなり得るのである。

大和大学の学生は、Ⅱ－Ⅰで述べたカリキュラムの特徴から、学習指導案は3年次の早ければ前期に行う教育実習のためには必ず書けるようになる必要がある。しかも各学生は附属学校でなく、その多くが出身校に赴き、実習仲間は4年次生ばかりとなるので、教育実習が始まるまでには学習指導案を独りで書けるようになっていなければならない。このことと、稿者の指導経験に基づく部分的な学習指導案によるマイクロティーチングの欠点を、学生にⅠの冒頭で丁寧に説明することによって、学生の理解を得たい。

また、全体的理解を初めから形成しやすくするために、第1～5回で国語科の構造に関する学修を先行させ、第6回で作成途上の学習指導案を相互に一旦交流し合う機会を設けてから、各領域の学習指導法を扱い各論に入るようにしたい。とはいえ、いきなり教材と指導事項を選び、学習目標と評価規準を指導事項からずれないよう定め、単元計画を練るという作業は、学生に過大な負荷を強いる。そこで今回は、教科書会社Webサイトの「年間指導計画」（単元の目標案、評価規準案、単元展開の例）を参照し引用してよいこととする。学習指導案の各欄になぜその事柄がその様式で記入され、相互にどう関係しているのかは、講義だけでは理解できないし、理解できたからといっていきなり自作できるわけでもない。選んだ教科書教材についてweb上の計画を参照し、書き写しかけて、その途中をⅠの中間地点で交流することによって、学修者同士の社会的コンフリクトも引き起こされ、わからない学生ほど周囲から教えてもらう恩恵を受けられるだろう。そのようにして、最初はただ単に書き写す作業となるにせよ、後期末にいきなり成案を提出させず、第6回に一旦書いた案を交流させる機会を設けることで、エンゲストローム「探究的な学習」モデルにおける2回転のサイクルのうち1回転目（動機づけ→方向づけ→内化）を終わらせ、2回転目（内化→外化、理解した内容を学習指導案に一旦表現してみる）に移行できるよう学生を後押ししたい。

1.3. 構想C 学習指導案の書式・記入法に紐付けた発問—議論の歴史を追体験させる—

学習指導案に、実は定まった書式はない。ただし平成以降、国立教育政策研究所が参考事例を書籍やwebサイトで評価規準の立て方とともに示す機会が多いことから、研究開発を目的とせず普段

表2 「中等教科教育法（国語）」Ⅰのシラバス（部分、2022年度）

授業の到達目標	中等国語科教育の目標・内容・方法などを理解し、望ましい授業構想やその指導法についての知識と能力を習得する。
授業の概要	本講義は、教職の実務経験者による講義で、中等教育における国語科教育の役割を歴史の変遷を通して認識し、新しい学習指導要領が目指す学力観を理解する。小・中・高等学校の学習指導要領を比較検討し、系統的な学習内容や指導法を学ぶ。
授業計画表	
回	内容
第1回	オリエンテーション
第2回	戦後の国語科教育の変遷
第3回	現在の国語科教育の概略
第4回	学習指導要領国語の改訂点
第5回	評価・評定の理論と実際
第6回	授業の構想と学習指導案
第7回	中等国語科での読書指導
第8回	【知識及び技能】の指導
第9回	「A話すこと・聞くこと」の各種指導法とその背景
第10回	「B書くこと」の各種指導法とその背景①
第11回	「B書くこと」の各種指導法とその背景②
第12回	「C読むこと」の各種指導法とその背景①
第13回	「C読むこと」の各種指導法とその背景②
第14回	「C読むこと」の各種指導法とその背景③
第15回	国語科教育の課題と展望

の指導改善のために各学校で行う学習指導案づくりにおいては、管見の限り、国の事例で示されている書式に概ね倣うケースが増えてきている。

各学校では近年、「教材名でなく単元名をタイトルとして板書する」「価値目標・技能目標の2本柱ではなく、学習指導要領の指導事項に沿って目標と評価規準を設ける」ことが求められ、教育実習生にも学習指導案づくりにおいてその履行が求められている。

稿者は「国語科（中学校）学習指導案の書き方」（資料、末尾に掲載）を、前任の組織では大田教授の校閲を受けながら作成し、実習生に配付していた。これをその後も毎年度、国立教育政策研究所の刊行物に準拠する形でその都度改訂し使用を続けている。ところが、「中等教科教育法（国語）」Ⅲ・Ⅳ担当の加藤准教授に聞くと、「様式は習っているはずだが、なぜそうするのか、まだわかっていない学生がいる」「学習指導案は書けるが、特に話すこと・聞くことの指導法は、Ⅰ・Ⅱで習った内容を覚えていないという学生がいる」との指摘を受けた。これは、学習指導案の書き方を学ぶことが、科目内のほかの学修と、学生の中でうまく結びついていないことの表れであるかもしれない。

そこで2022年度は、特に「構想C」具体化の徹底を図る。すなわち毎回、授業の冒頭で「国語科（中学校）学習指導案の書き方」（令和2年度版）を開けさせ、特に令和2年の改訂箇所を中心に、15項目の脚注（「あ」～「そ」）について、毎回の授業と関わるものを取り上げるのである。そして、「なぜそのようなことが脚注に書いてあると思うか？」「以前の国語教科書ではどのようになっているか？」「講義テキスト⁵にはどう書いてある？」「君はどんな授業を受けてきたか？」「君はどういう授業を心がけていきたいか？」と問いかけ、学生同士、隣同士で話し合わせたり、挙手指名で議論を学生全体に仕掛けたりしながら、各回の授業に入るようにしたい。

2. 実践の概要

授業計画はシラバス（表2）の通りである。第10回は創作と随筆、第11回は論理的主張と実用

文を扱った。また、第12回は文学作品、第13回は説明的文章、第14回は読書指導と読解指導の連関を扱った。ただし第7・8回は、口語文法に関しては学生の誤解や知識不足が甚大なので、復習も兼ねて、現代仮名遣いと口語文法との関係を文語文法との対応から整理し、それを生徒にはどのように教えると分かりやすいかを論じることに充て、第7回予定の読書指導は第14回に含めた。また第8回のうち書写の指導法は、稿者が指導する2年次集中講義「書道(書写)」内で補うこととした。

受講生は37人である。このうち小学校免許の取得を希望する約半数の学生は、すでに1年次前期、稿者の担当する「初等国語」を履修した。本学では「初等国語」を、昔の「初等国語科教材研究」に近い内容にして「初等教科教育法(国語)」との重複を避けているが、学校体験活動「ヤマトプランI」とも相俟って、国語科の教育法を学ぶ1年次生のレディネスを幾分か高めたと思われる。

期末レポートとして学習指導案(単元計画と、うち任意の1時間の学習指導計画[本時案])の提出を求めるほか、毎回の授業後には小課題として、Google Classroom上に「省察」を必ず入力するよう求めた。「省察」は、互いの入力内容が読め、教員も書き込める設定にしてあり、相互に読み合える。これは、社会認知的コンフリクトを促すためである。

なお、欠席した分があれば極力、自修により欠席回を補うよう学生には求めた。ただし、新型コロナウイルス感染症による出席停止の学生も回によってはいたことから、出席停止者や欠席者には、授業を固定カメラで収録した動画をYouTube(限定公開リンク)送付によって自宅で視聴させ、理解に欠落部分が生じないように配慮した。補習を望む者には、個別に概要を講義することとした。

3. 学修の様子から

3.1. 記述の方針と観点

本稿では「**模擬授業の前にもつべき全体的理解のあり方**」を問うていることから、「学生に対し、初めから全体的理解を促すことは可能なのか」を確認するために、特に授業の前半の第1~6回に着目し、各学生の学修の様子を、学生の記した省察を通して記述していく。

その際、学生の省察については、構想A~Cに関わる部分に注目していくこととする。

3.2. 第1回

オリエンテーションでは、レジュメ全回分を冊子にして配付し、I~IVの2年間の学修の流れ、Iの期末課題、毎回の「省察」入力など、授業の目的と概要を説明した。また、「国語科」と呼んでいるが、諸外国に倣えば「日本語科」とすべきところ、なぜそのような呼称をするのか、そこに欠落しがちな視点は何かについて、議論を求めた。レジュメを全回分渡したのは、学生が講義内容を俯瞰できるようにして、講義内容への全体的理解を促すためである。

学生Oは授業後、次のように記した。省察というよりも、この時点では授業の要約に留まっている。ただし授業の概要をうまくまとめられている。この「なぜ?」とは、例えば「おおきい」のか「おうきい」のかなど送り仮名、あるいは熟字訓、敬意表現など、「あたりまえ」で済まされがちな日本語の問題についてである。

『国語科』では、主に日本語を母語としてきた人に対して学習するため、ニューカマーが十分に理解できない、または正しい説明を果たさないまま授業を行う可能性がある。そのため、生徒、特にニューカマーが抱いた『なぜ?』という疑問点に対しては、なぜこうなるのかと言う根拠を持って適切に指導する配慮が必要だと考える。指導者は国語教育と国語科教育の違いを理解した上で、グループワーク等を利用して生徒だけでなく教員自身も理解を深める授業にしなければならない。(O)

3.3. 第2~4回

この回では、学習指導要領に定められた「国語科」の領域、内容、指導事項など、教育行政の一端として制度的に維持されている教科「国語科」の枠組みと、その国語科が抱える現代的課題を理解

することをめざした。

うち第2回では、「学習指導案を立てる」という課題のために、全員に持たせている光村図書中学校国語教科書1～3年の3冊を開けさせ、任意の単元を仮に選ばせた。次いで、光村の中1教科書の目次を概ね10年ごとに半世紀分並べたプリントを配り、どのように変わっていったのかを観察させた。学生の中には、単元名が長くなり、教材名でなく教材の前に活動が記されるようになった点に気づく者もいた。そこで学習指導案の単元名も、教材名は副題に回して、活動から何をめざすのかを考えネーミングするよう指導した（「言語活動を通して指導事項を指導する」、脚注「い」）。

学生Sは、そのときの気づきを次のように記している。

時代によって目次も変わっていき、新しくなるにつれて目的も明確にされている。昔の教科書は読むことに特化しているような読み物であった。（S）

また学生Aは、教材を教えるのでなしに言語活動を通して教材から何を得させるのかを設計することが大切であると、史的変遷を踏まえて捉えつつある。

単元名の中に、題名だけではいけない理由

・何のためにその教材の学習をするのか分からない

・目的、目標が明確になっていない

▶防ぐために、目次のサブタイトル(?)を見て何を学ばなければならないのかを参考にすることが大切

まだまだ理解は浅いですが、私なりのまとめです。今の教育の現状を知るために歴史を学べてよかったです。過去の失敗があって今があると実感しました。（A）

第3～4回では、「学習指導案」の「単元目標」と「単元の評価規準」が、一見して指導事項の文末を変えただけのようにになっているのはどうしてか、その割に「学びに向かう力、人間性等」については学習指導要領に指導事項がないのはどうしてかについて、平成の間の議論と国立教育政策研究所の参考事例提示の変遷を論じた（「指導と評価の一体化」、脚注「え」「お」）。そして、「単元の評価規準」の「思考・判断・表現」の欄ではなぜ「読むことにおいて」と、わざわざ領域名を記させることになったのか、平成の指導要録や通知票（国語は5観点）と令和の指導要録や通知票（全教科3観点到統一）することによる国立教育政策研究所の懸念（「話すこと・聞くこと」「書くこと」の授業がまた下火になるのではないか）を解説した。加えて、教科書では前回改訂まで「価値目標」や「技能目標」が大事にされ、国の参考事例とは一致していなかったが、今回の改訂では各社が参考事例での目標の立て方に揃えてきていることを解説した。

学生Uや学生Tは授業後、このように記した。Uは「指導と評価の一体化」の意義、Tは「話すこと・聞くこと」が一つの領域になっている意義を、評価されているのに充分には教えてもらなかった自己の経験から考えていた。

今回の講義では「指導と評価の一体化」が印象に残っています。私が中学生の頃は話すこと・聞くこと、読むことの授業は多かったですが書くことの授業は少なかったです。しかし、定期試験や課題では2～300字程度の作文があったり等授業で学んでいないのにしなければならなくて分からないといったことが多くあり成績があまり伸びないことがありました。この事から「指導と評価の一体化」として授業で行ったことに着目して評価をしなければならないと考えました。（U）

話すこと・聞くことの話の中で、一人がスピーチをしている時にみんながプリントを見ながら評価をするという形式の授業が嫌いだった事を思い出しました。一人が話している間に他の

子は聞くということは可能だと思いますが、だとしたらどう評価したらいいのかな？というのが私にはまだハッキリしてこなかったの、考えていきたいです。交流と共有の違いは理解でき、納得できました。

また、講義の中で「自分にとっての意味や繋がりがあるものなら忘れない」という言葉が印象に残っており、教師がいかに生徒へ結びつけられるような授業をするのが大切になるなど思いました。(T)

一方、学生O'の省察には「1回目の時間から学習指導案をこの授業の最後には出来るようにすると聞いて、恐れていたが、教師が少しでも理解し易いように、教科書会社などが何をすべきかを提示してくれていることを知り、少し安心した」という言葉も見られた。学習指導案づくりが強いコンフリクトを呼んでいることが窺える。また、学生S'は「知識及び技能を織り交ぜながら授業を進めることが難しい」「情報の扱い方を取り上げながらの授業を聞いた記憶がないので、どのように情報の扱い方を取り上げながら授業したらいいのかわかりたい」と記し、授業する教員の側から講義内容を振り返って、新たに湧いてきた自己の認知的コンフリクトに言及している。

3.3. 第5～6回

第5回では、学習指導案のうち「指導と評価の計画」について、今般の国語教科書1～3年では、目次の「学習の見通しをもとう」、各単元扉の「目標」、各単元末の手引きや「学習の窓」と、教科書会社Webサイト上の「年間指導計画例」・「指導事項配列表」とが整合するように改訂されたこと、またそのことによって、逆に、教科書会社の「年間指導計画」を踏まえずして我流で立てると、実際には実習先で生徒が「それは習ったからもういい」「それは習っていないので知らない」と言い始めることがあると説明した。また、この改訂は学習指導案を立てる上では効率よく簡便だが、授業者としてまず注力すべきは、「学習内容」を「学習活動」に変換し、生徒にいつ何をもって「評価」し、できていない生徒にどのような「支援」をフィードバックするのだからである、とも論じた。

第6回では各学生に書きかけの学習指導案を持ち寄せ、似た領域を扱う学生同士で座らせ、互いの学習指導案を比較させて修正や加筆の時間を取った。

学生NやTは、毎授業の評価の単元ごと集約について、次のように論じた。

1回目に評価がダメで、2回目3回目と回を送っていくことによって、できるようになり、評価が上がったのなら、エクセルで機械的に全ての評価を合算して成績を出すのではなく、出来た回での評価で良いという授業内の学修が私の中でとても印象的でした。最初は子供たちができないのは当たり前で、それをできるようにしていく仕事を担うのが学校・教師の仕事です。だから、出来ないことができるようになったら、できるようになれたことを大きく評価してあげられるようにしていきたいと思いました。(N)

評価する際に留意することを多く学んだため、自分が学生時代に受けていた成績評価がまともなものだったのかを疑った。小学校時代に、「授業中に手を挙げる回数が少なかった」という理由で、関心意欲態度の欄にBをつけられたことがあった。当時の先生は挙手回数をカウントしているようだったが、それが果たして、良しとされる評価方法なのか否か、今の私では根拠づけて言うことはできない。在るべき評価方法を深く理解し、評価方法を批評できるレベルに達したい。(T)

また学生U'は、行動主義から社会的構成主義への学習観の転換を、次のように表現した。

「やらない」と「できない」をこれまでは一緒にしてきた。まさにその通りだと感じました。自分もそれでいいと思い込んでいたし、評価はそうやってつけるものだと感じていました。し

かし、今日の授業を受けてそれは間違っていると学びました。また、日本は白紙で出す人が多いと言う話に関して、「わからない」を口に出すことをためらってしまう風潮があると思いました。(U')

ここまで学びが進んでくると、学習指導案を書く課題に対しては、「学習の見通しをもとうの表の見方を知り、以前に学んだことと関連付けて生徒に教えることができることに驚きました。光村の年間指導計画例の見方を理解することができたので、学習指導案を書くハードルがまた少し低くなったように感じられました」(M)、「学習指導案の単元の評価規準の中で主体的に学習に取り組む態度のみ語尾が「うとしている。」に疑問を感じていましたが目の前でしようとしている事を見ることで結果が全てでは無く今を見なければならぬという意味だと理解することが出来ました」(U)など、学習指導案の書式の意義や機能に関心が生じていることがわかる。

V 実践の成果と今後の課題

1. 成果

2022年度の実践において、学生は例年に増して意欲的であり、また講義内容をよく理解できていた。省察を見る限り、各学生は、国語科授業の抱える現代的課題を、大きくは行動主義から社会的構成主義への学習観転換の必要性、喫緊の課題としてはスモールステップで先生が導きワークシートの穴埋めなどで「できた」ことを評価する指導で満足するのではなく、「みんなとならできた」ひいては「ひとりでできるようになる」までの取り組みの過程をどのように支援するかにかかっていることを、6回目までには、概ね理解できていたように見受けられる。

そしてその理解は、学習指導案の書式、またその背景にある学習指導要領や国語教科書の改訂経緯、さらには学校体験活動「ヤマトプランI」で見た自分の受けた教育とは違う教育や、学習者として当時の自身が感じた不平や不満が結びついたときにもたらされていることが、省察から窺える。

2021年度までは、国語教育史や学習指導要領の変遷を経時的に追う講義もしていたが、IV—1.3にも記した通り、2022年度にはまず学習指導案を立てることをめざし、次いでその書式の留意点を知ること、そしてその留意点がなぜ示されるようになったのかを、戦後に範囲を絞って現在から過去へたどり史的変遷の契機から学ぶよう導く変更をした。このことは、エンゲストロームの「胚細胞」たる高次の問い(「どこから来たのか?」「どこに向かうのか?」)にも適い、学生をより本質的な理解へと誘うのに効果的であった。その点で、構想A~Cの中では、以前は未徹底だった構想Cの具体化を本年度は進展できたことで、実践の効果が多少なりとも高まったとみられる。

総じて、模擬授業の前段階の時点で、教材から思いつく部分的な教案でなく、指導事項や教科書会社サイトの「年間指導計画」の全体を把握した上で単元全体の学習指導案が作成でき、特に単元の評価規準と各時の評価との関係が、案に書き込むレベルで具体的に理解できていることは、模擬授業の前にもつべき国語科授業への全体的理解として、より好ましい状態にあると言えよう。

2. 課題

受講生37人から最後に提出された学習指導案の状態は、脚注15項目を遵守できたかどうかで示すと、全体では表3の結果となった。完全な案8点を含む28点がミス3項目までに留まったものの、9点は4項目以上のミスを抱えたまま提出されていた。第6回と第15回で、同じ対象学年・同じ領域・似た教材で座席エリアを指定してグループを組み、脚注の一つ一つについて学生全体に確認を求めつつ各グループ内で交流させ修正の教え合いもさせたつもりであったが、下位2割に位置する各学生には届いていなかった。おそらく持ってきた案が不十分で交流に至らなかったか、理解が及ばず自他の違いに学ぶことができなかつたか、周囲に尋ねたり周囲が誤記を教え手ほどきしたりする時間や機会がなかったか、いずれかの問題が生じていた恐れがある。指導者の反省としては、各グループ内の交流の実相や、各学生が持ち寄った案の状態を、もっとよく把握し、交流の実効性

表3 最終提出時の学習指導案の状態（「書き方」脚注15項目の遵守による採点、対象37人、2022年）

点	0~5	6	7	8	9	11	12	13	14	15
人数	0	1	2	2	3	1	8	6	6	8

を高める手立てを打つべきであった。

また、提出締切日（最終授業の7日後）が後期試験開始の前日であったことから、試験対策や別のレポート課題に追われ、修正作業を後回しにしていた学生もいた恐れがある。加えて、この科目に限らず日頃から稿者は学生への習慣づけとして、特段の理由がない限り締切日当日の提出を避けるよう指導しているが、この提出締切日の前日朝に改めてGoogle Classroomでそのことを周知したところ慌てて提出した学生が多数いたため、十分な修正をしないで提出した学生もいた恐れがある。

点検した学習指導案は、違反した脚注の番号を書き込んだ評価票とともに、教育法Ⅱの第1回までには各学生に返却する予定なので、引き続き実践を進め、その効果を検討していくようにしたい。

各学生は国語科授業の抱える現代的課題を、概ね、行動主義から社会的構成主義への学習観転換の必要性として理解できてはいた。ただし、このような説明は、学習指導要領解説においては「まえがき」のごく一部でのみ行われ、講義テキストには「知識基盤社会」という語で記されている以外に説明は見当たらない。それにもかかわらず、国の参考事例の中には、その考え方が既に取り入れられており、学校現場では評価規準の立て方や見取り方として要求されてもいる。こうした状況の下での大学講義のあり方の問題は、単にその実践上の工夫を検討する範囲に留めず、講義テキストのあり方や、文科省による学習指導要領解説の執筆方針とも併せて検討されるべき性質のものであると考えられる。

なお、本稿では「全体的理解のあり方」を検討するにあたり各学生の省察を構想A～Cに沿って取り上げていったが、教育法Ⅱの模擬授業を経て検討する際には、各学生の模擬授業の抱える課題別に当該学生のIでの省察を経時的に追って、個々の学びがどのように構成されていったかを確認する必要もあろう。

文献

- Y. エンゲストローム (2010) 松下佳代・三輪建二監訳『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人への活動理論』鳳書房
- 舟橋秀晃 (2019)『言語生活の拡張を志向する説明的文章学習指導—「わからないから読む」行為を支えるカリキュラム設計—』溪水社
- 松下佳代 (2010)「解説」, Y. エンゲストローム (2010) に所収, 187-202.

¹ 稿者が教育学部長（当時）から受けた説明の概要を、稿者の理解に基づいて記している。開学以前から設置準備に従事し2021年度まで教育学部長を務めていたのは、今村浩章教授である。

² 1に同じ。

³ 四つの大学はいずれも教職課程を置いている。また吹田市には、学部を置かない大学院大学も立地する。国立民族学博物館（国立大学法人総合研究大学院大学文化科学研究科地域文化学専攻・比較文化学専攻）がそれに該当する。

⁴ エンゲストロームによれば、コンフリクトには「認知的コンフリクト」（ジレンマ、異常事態、自己認識と実状とのずれ）と「社会認知的コンフリクト」（自他の観点や感じ方に差異のある状態）の二つがあるという。

⁵ 2020年度から現在まで、全国大学国語教育学会 (2019)『新たな時代の学びを創る—中学校・高等学校国語科教育研究』（東洋館出版社）を使用中。それまでは、森田信義・山元隆春・山元悦子・千々岩弘一 (2010)『新訂 国語教育学の基礎』（溪水社）を使用していた。学生の全体的理解を促すため、国語科教育の全体像をコンパクトに見渡すには見開き4ページ単位で編集されている全国大学国語教育学会 (2019)が好適と考えたが、紙幅の制約から史の変遷の記述が『新訂～』よりも少なく、また諸問題

の掘り下げが、執筆者によっては自身の研究課題周辺に留まりがちのようにも見える。

資料 「国語科（中学校）学習指導案の書き方」（2020年4月版、部分）

令和2年版 中学校国語（2020年4月）

大和大学

5. 指導と評価の計画（※本時◎印）**か**（※「第○次」とせず各時間記す！）

時間	学習活動	評価規準	評価方法
第1時	単元の見通しをもつ。同じ話題の新聞記事二つを読み、挙げられた事例の違いを見付ける。	④②	ワークシート
第2時◎	「食感のオノマトペ」の新旧版を比べ、図表を手がかりに事例の違いを見付け、分かりやすさと正確さの観点から吟味する。	②①	ノート、観察、発表
第3時	吟味した内容を話し合い、文章の一部を引用しながら自分の考えを書きまとめる。	③①	観察
第4時	最初に読んだ二つの記事を比べながら、それぞれが挙げる事例から材料を選んで、自分の考えを述べる。	③④	発表、ノート

一**か**「学習計画」は年間計画上、適切な時数を設定する。各時間どのような学習を「子どもが」行うのか明確に書く。
「評価規準」欄には**か**「評価規準」から毎時一つか二つを取り上げ、偏らず満遍なく割り当て。これにより、1時間ごとの評価規準も目標も絞れて分かりやすい授業になる。

一**き**「時」は本時/総時数。
以下の①～④はベテラン教員なら簡潔に書くが、実習生はイメージトレーニング、またご指導いただく先生との充分なコミュニケーションのために、努めて綿密に書く。

6. 第 2/4 時の学習指導過程 **き**

①本時の目標（*特に設定する場合）**く**

- 文章の構成や展開、表現の効果について、根拠を明確にして考えることができる。（単元目標②）
- 原因と結果、意見と根拠など情報と情報との関係について理解することができる。（単元目標①）

一**く**「本時の目標」は**か**で定まるので、原則としてそのまま引用する。（子どもに「めあて」を**さ**板書し伝えて意識づける必要から、1文にまとめて示す場合もある。）

②準備物

生徒：教科書、ノート 指導者：「食感のオノマトペ」H14・24版、付箋、クリップボード

③本時の計画

時間	学習内容・学習活動 け		指導上の留意点 く ○支援 ●評価 さ
	学習内容 き	学習活動 さ	
導入	1. 本時の見通しをもつ (5分)	1a.前時の「学習の振り返り」を発表する。 1b.本時の学習目標をノートに記入する。	○各自ノートを読み返させておく。 ・二つの記事の主張が似ていたが、それぞれの根拠となる事例が違っていたことを想起させる。 ・本時では事例の役割を考えることを伝える。
	「事例」の役割とは？ 主張にふさわしい「事例」とは何だろう？		
展開	2. 早川文代「食感のオノマトペ」のH14版とH24版と読み比べる (15分)	2a.独りで比べて気づいたことをメモする。 2b.4人グループで異同を確認し、事例の違いをクリップボードに書き出して比較し評価する。	・どちらが古い版かは知らせず、どちらの事例がよりよいかを生徒に考えさせたい。 ○まず独りの時間をとり、個々の考える時間を確保してから交流させる。 ・グループ交流の際は、二つの文章で異なる箇所に傍線を引かせる。 ・班ごとに、二つの文章の事例の違いを付箋に書きクリップボードに貼らせ、どちらの文章の事例のほうが主張に沿うかを評価させる。 ●【知・技①】ノート（事例の比較からわかることが記録されているかの確認） ・グループ交流時の机間指導では、評価の理由を詳しく尋ね、次の指名計画を練っておく。 ・順に全班尋ねると単調になり時間もかかるので、各班一斉にクリップボードを黒板に並べさせる。各班の共通点を確認し、次いで各班で扱いに差の出た点を取り上げるようにすることで、議論が起こるように運びたい。 ○評価する理由を言わせて「より分かりやすい」「より正確」「より新しいデータ」「より詳しい」「より主張との関係が強い」などの言葉を引き出し、それを板書で整理するようにする。
	3. 事例を比較し話し合うを挙げる。 (20分)	3a.二文章の事例の相違点を確認し合う。 3b.各事例を評価し合いながら、自分たちが何を根拠に評価していたのかに気付く。	●【思・判・表②】発表と観察（わかりやすさ、正確さ、説得力のいずれかに属する評価が発言の中に表れているかの確認） 【予想反例】オノマトペの数が違う。なじみの薄い語は数えなくてもいい。

一**け**「学習内容・学習活動」は、子どもを主語にして書く。本欄を**き**「学習内容」と**さ**「学習活動」に分割するなどの工夫をしておくと、1時間の展開が階層構造として見えやすくなり、子どもの実態に即して柔軟な展開がしやすくなる。
×「考える」（考えるために何をさせたり何に着目させたりするのが不明）

き学習内容…「導入・展開・まとめ（整理）」の3段階ごとに、体言止めで略記するか、子どもを主語にして書く。時間配分も記す。

さ学習活動…**き**のために子どもが実際に何をやるのかを、子どもを主語にして具体的に書く。（**く**～を読む／～に線を引く／～をノートに行で書く／～を発表し合う／本文から○字で抜き出す など）

一**く**「指導上の留意点」は、振業者を主語にして具体的に書く。特に実習生は練習として、陰間・指示・説明・板書・机間指導の区分を意識し、台本のようには綿密に書くことよい。○頁・○人・○分など数詞を多用すると、より具体的になる。
×「正しく」「よく」「しっかりと」などの形容詞や副詞（あいまいで機能しない）
×「おさえる」「まとめる」（何をどうするか不明確）

一**さ**「○支援」は子どものつまずきに対して何が出来るか、対処案を具体的に書く。