

## これからの教育実習

### — 国語科における教育実習指導の研究 (4) 「授業力獲得モデル (一般・単元別) の策定 (Ⅱ)」 —

信木 伸一 金子 直樹 江口 修司 金尾 茂樹  
石井希代子 川中裕美子 村山 太郎 重永 和馬  
竹盛 浩二 竹村 信治 佐藤 大志 佐々木 勇  
山元 隆春

#### 1. はじめに

本稿は、「広島大学学部・附属学校共同研究 これからの教育実習 国語科における教育実習指導の研究」の第4年次報告である。本研究は、より優れた中等教育授業者を育成する国語科教育実習のあり方を求めて、実習現場で生起している出来事の記述、分析、考察を行い、それを通じて、

①中等国語科教員養成プログラム (学部教育+附属実習) の教育内容の体系化

②中等国語科教育実習指導体制の確立

にかかわる提言を試みることを目的としている。

これまで、2005年度「実習の現場で生起する出来事」、2006年度「授業者としての学びの具体と実習指導のあり方」、2007年度「授業力獲得モデル (一般・単元別) の策定 (Ⅰ)」を副題に掲げ、以下の通りの研究を進めてきた。

○2005年度：実習現場で生起する出来事を顕在化させるための「実習日誌」「授業観察・批評会記録」「評価録」を新たに開発し、後期「中・高等学校教育実習Ⅰ」「同Ⅱ」で、これを用いた実習指導を実践した。それらとビデオによる授業記録とを分析・考察した結果、実習実施前の実習生の授業構想力の実態、終了までに実習生が経験する出来事、授業力獲得の過程、指導上の課題、実習期間中に獲得される力とされにくい力などが明らかになるとともに、実習における学びを評価する上での観点と方法の策定にも見通しを得た。

○2006年度：実習生の「授業者としての学びの具体」を報告した。実習生はいかに学び、何を手にいれ／手にできず、どう変わった／変わらなかったのか。

また、折々の教員の指導助言の何が有効だったのか、どこに不足があったのか。6事例の分析を通じて実習指導のあり方を探求した。なお、詳細を、別途「資料編」として発行し、報告した。

○2007年度：実習活動で生起する問題とその解決にむけた指導の一般モデルを策定するとともに、単元及び教材と授業の具体に即した記述、分析を積み重ねてより実践的なモデルを構築していくという研究展望の1年次研究。授業力獲得にむけた指導の一般モデルを策定し、あわせて「説明・評論」単元の実習授業を取り上げ、当該単元の授業力獲得にむけた指導モデルを提案した。なお、授業力を獲得していくための「経験」のさせ方をモデル化し、別途「単元別授業力獲得モデルプラン (Ⅰ) — 説明的文章・評論単元 —」の冊子を発行、報告している。

以上の成果を踏まえて、2008年度は、実習活動で生起する問題とその解決にむけた指導の一般モデルを改良するとともに、単元及び教材と授業の具体に即した記述、分析を積み重ねてより実践的なモデルを構築していく研究の2年次として、「小説」単元の実習授業を取り上げ、当該単元の授業力獲得にむけた指導モデルを提案する。また別途、実習生の授業力獲得の経緯の具体を記録し、授業力を獲得していくための「経験」のさせ方をモデル化した「単元別授業力獲得モデルプラン (Ⅱ) — 小説単元 —」の冊子を発行し、報告を行う。

#### 2. 研究の目的・方法

##### 2-1. 学習・活動分野項目

昨年度までの項目に「指導案の作成」を加えて、以下の15項目とした。題目の表現を変更した項もあるが、

Shin-ichi Nobuki, Naoki Kaneko, Syuji Eguchi, Sigeki Kanao, Kiyoko Ishii, Yumiko Kawanaka, Taro Murayama, Kazuma Shigenaga, Koji Takemori, Shinji Takemura, Takeshi Sato, Isamu Sasaki, Takaharu Yamamoto: Notes of the Teaching practice on the Japanese language education (4) — For the time to come

趣旨に変更はない。

- A【単元の構想】 ①単元の趣旨 ②指導（学習）計画 ③学習者観 ④教材観 ⑤教材分析 ⑥評価計画（学習指導要領との関連）
- B【授業の計画・準備】 ⑦教材・資料作成 ⑧本時の目標 評価方法と評価規準 ⑨授業の展開 ⑩発問の設定 ⑪板書計画 ⑫学習活動の工夫 ⑬指導案の作成
- C【授業の実際】 ⑭学習者の反応およびそれへの対応 ⑮話し方・ふるまい方

ル」に基づき、実習生ごとに次の二点を記述。  
○実習活動①～⑮の各項において生起した問題と指導内容の具体を教材に即して

学習指導計画		年度（前・後）期	（ ）	学部（ ）	学科・専攻・コース	氏名（ ）	
学年（中・高）	年	教材観・単元のねらい					
教材名・単元名							
作者・著者名							
月	日	限	組	指導目標	主な学習内容	評価の観点など	反省と課題

図2 A2：「学習指導計画」

## 2-2. 記録シート

各記録シートを今年度より4附属共通の仕様として改訂し、実習前の授業構想段階から終了までの授業力獲得過程を記録することとした。これらの記録は、実習終了後の振り返りではなく事柄が生起している時点で近い記録である点で、実習で生起していることをよりリアルに捉えることが期待できる。

### I 実習生の授業者としての技能・認識の習得・変容過程の記録

#### A1：実習生の記録「実習日誌」(改訂 図1)

実習生が自身の「活動内容（何について、何をして、どうなったか）、習得したこと、問題になったこと、課題」を、実習活動①～⑮に即して記録するもの。本年度は、その日の活動の意味をメタ認知するという目的がより効果的になるようにレイアウトを変更した。

○実習生が、教材のどの部分に注目して、何を問題化しようとしているか、それがどう変わり深められていったか  
「教材のどの部分に注目して、何を問題化しようとしているか、それがどう変わり深められていったのか」を具体的に記述することが主眼である。

### 教育実習 指導記録

実習期間	年度（前・後）期	実習校	附属・福山・東雲・三原
所属	広島大学	学部	専攻
実習生氏名		指導教員名	コース
担当	学年	領域・教材など	時間数
授業	中・高		
概要	中・高		
	中・高		

●授業を実施するためのどのような力が身に付いたか（説明欄は、特記事項がある場合のみ）。

①単元の趣旨 [ 不足・概ね理解・習得 ] (下欄に説明。以下同様)

②指導（学習）計画 [ 不足・概ね理解・習得 ]

③学習者観 [ 不足・概ね理解・習得 ]

④教材観 [ 不足・概ね理解・習得 ]

⑤教材分析 [ 不足・概ね理解・習得 ]

⑥評価計画（学習指導要領との関連） [ 不足・概ね理解・習得 ]

⑦教材・資料作成 [ 不足・概ね理解・習得 ]

⑧本時の目標および評価方法と評価規準 [ 不足・概ね理解・習得 ]

⑨授業の展開 [ 不足・概ね理解・習得 ]

図3 B1：「指導記録」左ページ

国語科 教育実習日誌	(西暦) 年 月 日 ( )	氏名
学年(中・高 年)	実習校: 附属・福山・東雲・三原	指導教員名
単元名	活動内容に該当する番号・項目名を□で囲み(もしくは反転)、具体的な内容を整理して記入すること。	
A【単元の構想】	実習事項(活動内容(何について、何をして、どうなったか) 習得したこと 問題になったこと 課題)	
B【授業の計画・準備】		
C【授業の実際】		

図1 A1：「実習日誌」

#### A2：実習生の計画「学習指導計画」(新設 図2)

#### B1：指導教員の記録「指導記録」(改訂 図3)

i「教材に即した問題と指導内容の具体の記録」  
実習活動で生起する問題と解決を具体に即して記述するもの。作業としては、昨年度策定した「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデ

なお、観点となる「実習生の授業力獲得にむけた指導の一般モデル」の項目・内容は、必要に応じてさらに加えていくこととした。

⑩発問の設定 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

⑪板書計画 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

⑫学習活動の工夫 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

⑬指導案の書き方 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

⑭学習者の反応およびそれへの対応 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

⑮話し方・ふるまい方 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

●本実習において評価すべき点

●本実習において課題と思われる点

●指導上の特記事項

●到達度評価

a学習者観の生成	A・B・C	e学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得	A・B・C
b教材と学習者の関係性への洞察	A・B・C	f学習者とのコミュニケーションの成立	A・B・C
c授業展開の論理的必然性への理解	A・B・C	g学習者の発言を活かすことの体得	A・B・C
d学習者の思考の流れの理解	A・B・C		

■総合評価 1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5

図3 B1：「指導記録」右ページ

ii 「授業力の転換・飛躍ポイントの記録」

授業力がいかなる局面で獲得されるのかを記述。特に以下7項を授業力獲得の指標とし、それぞれがどのようにして経験されるのかについて、その様態と要因を記述した。

- ①学習者観の生成
- ②教材と学習者の関係性への洞察
- ③授業展開の論理的必然性への理解
- ④学習者の思考の流れの理解
- ⑤学習者と共に学習目標を問い深める授業観の獲得
- ⑥学習者とのコミュニケーションの成立
- ⑦学習者の発言を活かすことの体得

II 実習生の授業研究者としての能力の発達・変更・生成過程の記録「授業観察・批評会記録」（毎時）

A3：実習生の授業観察・批評会記録

B2：指導教員の授業観察・批評会記録

III 成果と課題の記録「自己評価録」「指導記録」

A4：実習生「自己評価録」（実習終了時 図4）

(A3) 年度国語科教育実習 自己評価録 年 月 日  
実習生名 (指導教員名)

Q1 授業を実施するためのどのような力が身に付いたと判断できるか。

①単元の趣旨 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ] (下欄に説明。以下同様)

②指導(学習)計画 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

③学習者観 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

④教材観 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

⑤教材分析 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

⑥評価計画(学習指導要領との関連) [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

⑦教材・資料作成 [ 不足 ・ 概ね理解 ・ 習得 ]

Q2 実習中に習得したことのうち、特に大きな意味のあったことは何か。

Q3 授業実施において準備不足の感じられたことは何か。



することの喜びと悲しみが主題である」など。国語の授業で小説を読むときには、主題を把握することが一番中心にあるべきだと思い込んでいる実習生もある。これは、実習での指導案作りの際に始まったことではなく、国語科の授業の中で以前から行われてきたことであり、実習生自身は自らの学習経験に照らしてそれをなぞっているとも言えよう。また、背景としては、このような概括でドラマや映画、小説などの作品を説明したことになっている各メディアのもの言いの影響もあろう。しかし、この程度の「主題把握」の力、つまり何について書かれているのかという題目付けができるといったことは、初読で行う基礎作業レベルのものであって、授業で鍛えたい「読み」の学力目標としては不十分である。

実習生Aの教材、宮本研「はないちもんめ」を例に採れば、

○「戦争はまだ終わっていない。戦争の時代を生きた人の苦悩がある」

というのが主題把握の読みということになるのか。実習生A自身もそのような読みに「内容を押さえるだけの授業に「なってしまうのではないか」(「実習日誌」)と述べている。この教材を読ませることでねらっていることは、導きたい正解として先のような読み(感想)を出させることではなく、書き手が作品という形で表現した容易に説明の付かない問題をそれとして聴き取り、学習者がこれにどう向き合いどのような思考や感情を産出するのかということであろう。

そこで、実習生Aに対しては、物語内容の理解から、その内容を通じて本話がどのような〈戦争〉観を差しだそうとしているのかを考えるように指導した。そうすることで、実習日誌からは、指導内容が明確になっていった様子がうかがえる。実習生自身の読みが深まっていった結果、単元の趣旨も、

○「『戦争という状況が『わたし』の人道的な観念を崩してしまったということを理解させ、単元を通して学習者に『わたし』の行為について意見を持たせること、また、そのような観念を崩壊させてしまう〈戦争〉について考えさせること。」

と、学習者により深く考えさせるものに変化している。

ここでの実習指導のポイントは、実習生への教材としての作品理解のさせ方にある。それは、小説作品の語りの構造から、作品がその語りにおいて、

- ・どのような問題を提出し、
- ・その問題に対してどのように位置取りをし、
- ・どのような意味づけをしようとしているのか

を、まずは実習生に読み取らせることである。語りが差し出す問題(「問題領域」とそれをめぐる語りの観

念を前景化すること、そして、そうした問題領域と観念を呼びかけた作品に接することで学習者たちに何が起こるのかという、単元設定の最も根本のところを考えさせていくこと、本事例の指導のポイントはそこにあったが、これは小説教材一般の指導のポイントでもあろう。

## ■考察2：「登場人物の心情把握と共感」から「問題を引き受ける読み」への転換

小説を読むということへの一般的理解のうちには、登場人物の気持ちに同化して登場人物とともに物語世界を生きる、ということがある。小説を読むことには、こうしたストーリー駆動の動機・楽しみが確かにある。ここから、小説単元の授業では、登場人物の心情把握つまり心情の説明が中心となる事例が出てくることになる。

そういう小説の授業観からは、学習者が同化し得ない、あるいは、し難い作品は教材とされにくい。しかし、実習生Aが教材とした宮本研「花いちもんめ」のような、学習者が共感し得ない〈他者性〉との出会いこそが、既存の認識に揺さぶりをかけることになるのである。実習生Bが教材とした井上ひさし「握手」においても、簡単に分かった気にさせないひっかかりが学習者の思考を生むと言える。心情把握一辺倒では、「気持ちがよく分からない」ということで排除して終わってしまう。

- ・学習者自身が、何がなぜ分からないのか、どのように違うのかを問い、
- ・そうすることで作品の差し出す問題を自分に引き受けていく、

そのような読みの成立こそが重要である。その際には、

- ・「問題領域」を同じくする他の作品(評論も含む)を併読させ、多様な意味づけを比較し差異を考察させる

といったことも、教材化の方法に関する、実習生への有効なアドバイスとなる。

なお、ここで触れた授業の重心の移動は、当然ながら、板書の使い方にも波及する。

- ・場面ごとの登場人物の心情を板書にまとめていく授業から、登場人物の考え方の変化とその原因、また語りに表れたものの方見方や考え方を、板書を使って考える授業への変化

である。

## ■考察3：作品と学習者の接点

小説単元を扱う場合、作品世界と学習者との接触場面における授業者の配慮としては、作品世界に登場す

る事象や歴史的背景に関する知識を補うことのみが考えられがちである。しかし、教材化に際しては、何よりもまず、

- ・学習者が作品の語りかける問いにいかにか答え得るのか（または答え得ないのか）、
- ・学習者にとっての現実世界との関係をいかに結べる可能性があるのか

といったことが考慮されなくてはならない。それは、そもそも教材としてふさわしいかどうかの価値判断である。語りや差し出す問題「問題領域」とそれをめぐる語りの観念に対して学習者が反応することによって、教材と生徒との関係、つまり学習の意味が生成するのである。普段から生徒たちと接しているのではない実習生ゆえに、学習者観をつぶさに思い描くことは難しい。だからこそ、

- ・学習者の初読の感想を分析しながら「問題領域」を焦点化する方法と手順を考えるよう指導することが、重要な指導のポイントとなる。

#### ■考察4：ワークシート作業の陥穽

小説単元でもワークシートは多く活用される。そこでは、予め物語内容や登場人物の心情を叙述の順に整理して構造化したワークシートが用意され、学習者に物語としての整合性を説明するための語句（キーワード）を穴埋めさせる、という事例も見受けられる。こうしたワークシートは、学習者にとって、何をすればよいかということが明確になり、作業という形で授業に参加しやすくなる、という利点もある。一方、授業者にとっては、一応の授業らしい形になりやすい、予定通り進行しやすい。そうした有効性から、教育実習の授業では特に採用されがちである。

しかし、このようなワークシート作業中心の学習過程は、他方で、学習者たちの思考を用意された単一の思考の道筋に誘導しつつ、いわゆる「正しい理解」に追い込んでいく、といった学習上の弊害をもっているのが特徴である。つまり、やり方、（読み方）のモデルの練習、あるいは、一つの解の発見（確認）トレーニング、また、物語としての整合性説明を通じた作家作品礼賛型読書（「鑑賞」）の習熟、といったことにしか向いていないという限界がある。さらに、そこで目指されている「正しい理解」は、先に述べた「主題把握」のレベルで終わっているのではないかといった疑念もある。授業論としても、用意された思考の道筋が授業者の用意した正解に都合の良い手順になっているだけでは「読み」の学習たり得ないのではないかと、この疑問も拭いきれない。

実習生には、

・ワークシート作業で何ができて何ができないのかを考えさせる必要があるだろう。特に、ワークシートの空欄を埋め込んでいくような活動では、

- ・学習者の反応を引き出し、それ自体を教室で問題化していく（教材化していく）、
- ・学習者にとってのアクチュアルな学習場面を創出していく

といった、学習論の根幹にかかわる視点が欠落しやすいことに注意したい。

#### ■考察5：読みの交流の成否

小説単元では、生徒の読みの交流ということが行われることも多い。〈他者〉の読みとの接触交流を図り、読みの拡充と進化を目指すというのがねらいであるが、単に他の学習者が書いた感想を読み合うというだけではそのねらい、は十分に達成できない。教室で議論を行うにしても、

- ・何についての読みの交流を行っているのか、
- ・どの表現をふまえての読みの見解なのか

などが焦点化されていなければ、思考が拡散して各自の読みが深まるどころがない。つまり「○○さんは、自分にはなかった見方をされていてすごいと思った」「○○さんの意見に共感した」などで終わってしまうのである。まして「人それぞれの見方があるよいいのではないですか」という冷めた態度をのっけから持たれたら交流どころではない。特に、人間関係が考慮されて論理的反駁が少ないことも予想される。

そこで、

- ・授業者が読みの対立点や共有点を、板書に構造化して整理しながら、そこで立ち上がった問いを全体で考えていくような展開＝動き

を助言するのも有効である。その場合、

- ・事前に学習者の書いたものを十分に検討吟味することの指導が重要である。そうした事前の準備によってこそ、実習生は「何についての読みの交流を行うのか、本文のどの表現へ立ち返らせるのか」などが焦点化することができる。この作業と実際の授業を通じた経験こそが、
- ・各々の学習者の読みを、その教材の問題領域の中で位置づけていく
- ・教室という場で学習者の新たな読みを引き出すといった、実習生自身の実践的授業能力を鍛えることになる。

#### 3-2. 経験の転換・飛躍ポイント

■考察1：授業経験の上に指導教員の授業を観察する  
自分の授業の成功および失敗の体験を振り返って、

授業実践上の重要点・問題点を的確にメタ認知することがその後の授業力向上に有効であることは、これまで本研究で繰り返し述べてきたところである。今年度さらに記録を積み重ねる中で、この実習生自身のメタ認知に加えて、指導教員の授業を観察することがさらに有効であることも見えてきた。

例えば、説明の行為一つとっても、用意してきた説明を伝達しようとして、学習者には届かない・響かないということがある。そうした、授業実践のさなかで「一方的な説明で、生徒との呼吸があっていない」という自らの課題が認識されている、そのときこそが、指導教員の授業を観察する最適時、すなわち、「生徒に問いかけつつ思考を促し、適切な間をおいて、その問いかけへの考え方を授業者自身が引き受ける形で説明する」といった方法と技術を学ぶ（まねぶ）最適時なのである。

広島大学では、大学1年次より授業観察が設けられているが、その有効性とは別の次元での意味が、実習中の授業観察にはある。自分自身の問題点が明確になった段階での観察においては、「何を見ればよいのか」が即ち「自分がまさに見たいこと」としてある。大学生は学習者としての経験から授業イメージを作り、それをもって「授業、というものを知っている」と思い込みがちである。1年次の授業観察はその段階での体験。しかし、本実習の実践経験はこれまで見えなかったものを見えるようにし、附属教員の授業を観察することによって実践的な意義を発見させ、それを通じてあらたな「授業、観を獲得するための力を育てている」と言えるだろう。

実習中には、指導教員の行う授業が少ないこと、実習生自身の授業準備、実践のための時間を要するなど、容易に実施できない事情もあるが、他グループの附属教員の授業を含めて可能な限り観察するよう指導している。その観察を活用して、実習生が気付いたことに対しても、

- ・どのように考えられた授業だったのか、
  - ・各授業場面でなぜそのようになされたのか
- などの指導を加えることがさらに有効である。

### ■考察2：授業者自身のことばを具体的に考察する

批評会（反省会）では、指示や説明、問い方の表現に問題があるとき、ただ不適切だったということで終わってしまうと、気分だけの反省になり、次回に活かす授業力向上になりにくい。「授業者のことば、についての反省は、

- ・具体的表現を伴った提案レベルで考察・検討すること

が有効である。例えば、自分の発問の表現が不適切であったため、問いのねらいと実際の応答にずれがあったという場合、自分の使った表現のどこが不正確だったり曖昧だったりしたのか、具体的にどのように表現すれば適切だったのかを明確にすることである。この「授業者のことば、の考察・検討は、もちろん他の実習生も交えた討議としてなされる方が有効である。

このような指導の結果、実習生自身のことばの使い方への意識が高まることになる。授業者自身がことばの使い手として上達することは、ひいては学習者との応答を客観的に分析し、学習者をより正確に表現できるよう指導することにもつながる。例えば学習者の応答の表現が不正確だったり曖昧だったりしたとき、「それを言うならこのように言い換えてみてはどうだろう」という提案を即時にしつつこれを教室全体で共有できれば、授業での学習者とのやり取りそのものが、学習者にとっての「ことばの学び」となる。

### ■考察3：学習者を受け止め学習者に働きかける意識

教材研究や学習指導案作成で手一杯になる実習生は、教材を教える、あるいは学習指導案どおりに展開するという意識が強く出がちである。そのことが学習者の反応の鈍い授業になる要因の一つであることが多い。

学習者を受け止め学習者に働きかけるということは、

- ・実習開始前から学習者の多様な反応を意識して準備すること
- ・学習者の現在の様子をよく観察すること
- ・発言をよく聴いて分析・考察すること
- ・生徒作文を、焦点化する問題別に整理しておくこと
- ・自らの発問や説明・指示の声を「学習者一般」ではなく「目の前のあなた」に届けて動かそうとすること

である。自然にそう振る舞えるようになるまでは、これを意識して達成すべきである。

実習生Dは、実習開始前から学習者の多様な反応を意識して準備を行っており、また中島敦『山月記』の差し出す問いを学習者に考えさせたいという切実な願いを以て実習に望んだ。実際の授業は、「教室全体が迫ってきている感じを覚えた。彼らの知的好奇心が、私に迫ってきた。高揚した。」（「実習日誌」）とあるような手応えあるものになっている。ここに見られるのは、学習者を受け止めてそれに応答しようとする意識である。この意識が欠如していれば、学習者の反応も弱い。上述の指導を通じて学習者の確かな反応がある授業を経験させること。これは、授業力を高める非常

に重要な飛躍ポイントである。

#### 4. 「単元別 授業力獲得モデル（Ⅱ）—小説—」—授業力獲得のための指導ポイント—

本年度は、「小説」単元を取り上げ、実習授業で生起した課題とその指導事例から、当該単元の授業力獲得のための指導ポイントを掲出することとする。

### A. 単元の構想グループ

#### ①単元の趣旨

##### ○単元目標観

- 教材の差し出す問題領域を共有しているか。
- 「何のために授業をするのか」「その目標で何を考えさせたいのか」「学習者の現実（問題）とどのように関わらせていくのか」「学習者が何を手に入れるのか」を考えたか。
- 教材を軽視した学習活動（自己像を投影した読みを発表する、など）が中心となっていないか。

##### ○教材から単元目標へ

- 作品名を単元目標にしていないか。
- 教材の読み込みに不足はないか（表層的な読解に終始、テキスト内の対話の軽視、など）。
- 授業者の持っている枠組みに引きつけた読解、単元設定になっていないか。
- 「読みを深める」「文章を味わう・鑑賞する」「心情を豊かにする」といった曖昧な目標となっていないか。

#### ②単元の流れ

##### ○流れをどう構想するか

- 教材の記述を場面毎に追いかけて、あらすじや登場人物の心情の変化をまとめていくといったことだけになっていないか。
- 教材の語りの構造の読解、またその構造から読者へ語りかけられていること（問いかけ・呼びかけ）を考察する過程は組み込まれているか。
- 教材の差し出す問題領域を学習者に共有させる局面は用意されているか。
- 問題領域への学習者からのアプローチ局面（接点確認、自らの住まう世界の現実の振り返り、分析、考察）はあるか。
- 学習者の筆者への応答場面（批評、意見陳述＝議論への学習者の参入）が用意されているか。
- 学習者の認識の拡張深化を促す働きかけ、自己評価（確認）は仕組まれているか。

##### ○複数（補助）教材の扱い

- 他の小説教材と併せて教材化する場合、問題領域を共有するテキストか。

- 評論教材を併せて教材化する場合、どのような意味や問いが立ち上がるのか。
- 学習者の価値観を揺さぶったり、応答を促したり働きかけたりする形で活用されているか。

#### ③学習者観

##### ○読み

- 作中の形象について、作者と学習者との間のイメージや語感の違いが想定されているか。
- 作品の背景となっている世界の状況について、学習者の事前の知識・理解が想定されているか。
- 学習者既存の物語スキーマと教材テキストの語り方との差異が検討されているか。
- 学習者にとっての「読むこと」と「読みを語ること」との難易度の異なりが理解されているか。

##### ○接点

- 教材と学習者がどのような問題領域においてどのように交叉しうるのかを考えたか。
- 既習の作品（評論教材を含む）、単元は視野に入っているか。

##### ○学習観

- 学習者がいかなる学習を通じてどのように認識の変革・更新を経験するのかを考えたか（特定の作者の作品と出会うというものや、主題の確認といった程度では、生起したとしない）。

##### ○個への眼差し

- 学習者像について、社会に流通しているイメージ（問題領域や教材中の話題についての知識、経験、関心、反応など）を前提としていないか。

#### ④教材観

##### ○教材と学習者

- 教材が開く問題領域は学習者に共有され、アクチュアリティーを喚起しうるものかどうか（ズレや懸隔の有無とその実態）を考えたか。
- 問題領域にかかわる具体的事象を学習者の周辺に見いだせるか。
- 学習者が今、教室でその教材を読む意義を、テキストとの対話の間に起こる／起きてしまう出来事の想定とともに考えたか。
- 学習者に生起する新たな問いや発見が展望できたか。

##### ○展開の可能性

- 教材世界の問題領域（具体的事象）からさらに高次の問題領域（抽象的概念＝人間存在、自己と他者の関係など）へと展開していく回路が見通しているか。

#### ⑤教材分析

##### ○読解の深度



→「作品のテーマ（主題）」の把握といった、表層的読解となっていないか。  
→言葉の文脈の中での意味、文章全体の中でのいう意義を学習者の納得が得られる形で具体的に説明することができるか。  
→教材が扱う問題領域に関する諸言表群を概観し、その中での本教材の位置を正確に捉えているか。  
→教材の開く問題領域についての授業者の思索（広がり・深度）は十分か。

#### ○読解のメタ化

→学習者がどのようなレベルで読みを構築するか、配慮したか。  
→実習生自身の理解の道筋、読み誤ったところ、読み深めて読みが変化したところについてのメタ認知は十分か。

#### ○単元目標との関係

→教材のどこをどのように扱うことが単元目標につながるのかを具体的に考えたか。

### ⑥評価、学習指導要領との関連

#### ○授業との関係

→教材、授業と学習指導要領の内容との関連について、具体的な検討がなされたか。  
→授業の展開や発問・説明の流れ、学習活動と評価基準との対応関係は適切か。  
→評価しうる形の、焦点化された発問、学習活動指示となっているか。  
→評価についての計画が適切であったかどうか、授業後に確認したか。

## B. 各授業の計画・準備グループ

### ⑦教材・資料作成

#### ○併せ読み教材

→単元目標、本教材の問題領域との関連などを確認したか。  
→学習者の読解能力に配慮したか。  
→問題領域への理解の深化拡充、学習者の思考や価値観への揺さぶり、教材本文を相対化する視座の獲得、意見形成にむけた他情報の収集など、併せ読み教材を用いる意義を理解しているか。

#### ○ワークシート

→ワークシート作業で何ができて何ができないのかを考えたか。  
→学習者の学習活動を十分に想定したものか。  
→学習目標、評価基準との対応を考えたか。  
→学習者への課題は明確か。  
→学習者の思考を整理し、発見を促すなどの反応を引き起こすものとなっているか。

#### ○学習者記述プリントの活用(学習者意見の集約資料)

→選定基準を説明できるものを選んだか。  
→問題領域をめぐる思考の場に有効なものが選ばれ、これまでの学習の整理、新たな問題を発見しうる分類となっているか。

### ⑧本時の目標

#### ○単元の流れとの関係

→問題領域をめぐる学習者の思考の深まりを可能とする学習過程を構想し、段階を追った毎時の目標を立てているか。

#### ○具体性

→教材内容に即した学習目標、その時間の学習活動に即した到達目標（評価基準に対応した身につけさせたい力）となっているか。

### ⑨授業の流れ

#### ○授業観

→「場面の把握」「登場人物の心情理解」から「作品の主題の読み取り」といった、授業者の読解をなぞらせるだけの流れとなっていないか。  
→問題領域をめぐる、学習者が問いを自らのものとし、自ら考え、新たな問いを発し、応答していく流れを作ろうとしているか。

#### ○展開の工夫

→単元目標（問題領域）と本時の目標（問い深める問い）との関係、本時の目標と学習展開の中の問いとの関係について、随時確認されているか。  
→学習者の学習の展開がシュミレーションできているか（「細案」を作ったか）。  
→学習者が読みを更新したり、教材を批評したりすることが生起するように、本文のどの記述をどのように扱うのか、その効果的な手順が考慮されているか。  
→授業の流れは、場面単位で断ちきる読解ではなく、記述された出来事相互の関係性を問うなどして授業の展開を作り出すものとなっているか。  
→学習者の発言を活かす流れとなっているか。  
→実習生自身の理解の道筋、読み誤ったところ、読み深めて読みが変化したところについてのメタ認知を授業展開の中で活かしているか。

### ⑩発問の設定

#### ○何を問うのか

→問題領域の問い深めにかかわる発問か。その発問の意義の共有が図られているか。  
→学習展開、授業の流れの中での問いの必然性は確保されているか。  
→授業者による説明や確認で十分な事項と学習者の回答を求めるべき事項は選別されているか。

○どう問うのか

- 発問の種類別(「本文記述の確認」,「理由の説明」,「意見陳述」)が理解され,有効に選ばれ構成されているか。
- どんな言葉で問うのが適当かを考えたか。
- 口頭で答えさせるのか,話し合わせるのか,用紙に記述させるのか,それら使い分けは適当か。
- どこまでの回答を求めるのか,考えているか。

⑪板書計画

○学習展開上の効果

- 問題領域をめぐる単元の展開(単元展開,本時の学習の位置,問い深めの過程)が分かる板書か。
- 本時の学習の流れ(問い深めの過程)が分かる板書か。
- 学習者の発言を組み込みうる板書計画か。
- 問題領域をめぐる諸事項の関係を構造化するなどして,学習者の思考を整理し次なる展開を導くものとなっているか。

⑫学習活動の工夫

○思考活動への援助

- 「学習活動」や「指導上の留意点」の記述は「～線を引く。」「～発表する。」「～説明する。」「～問う。」など具体的かつ明確なものとなっているか。
- 学習者が読み落としそうな叙述に気づかせる学習活動の工夫を図っているか。
- 簡単に答えることのできない問題について,周囲との話し合い,答えの確認,書いたものの交換などの活動を取り入れることを考えたか。

○問い深めへの援助

- 学習者の意見を「賛成」「条件付き賛成」「反対」という軸で整理するなど,思考を深めさせる工夫がなされているか。
- 学習者の意見へのコメント,問い返し,学習者との対話などによって,もう一歩踏み込んだ知的活動を展開していく局面を用意しているか。
- 学習者の意見や補助教材を活用して,教材文の開く問題領域をより高次の問題領域へと接続,展開していくことが構想されているか。

C. 授業の実際グループ

⑬学習者の反応およびそれへの対応

○対話からの問い深め

- 問いを共有し得ず発問に回答できない学習者には,教材本文を確認したり,板書事項を説明したりして,学習者を思考の場に組み入れる働きかけをすること。
- 学習者の誤答を全体で共有し,その原因の探索を通じてこれまでの思考の道筋を確認したり,焦点化を図ること。
- 根拠の明示や説明を欠いた学習者の回答に対しては,「なぜそういうのか」「どこからそういえるのか」などの問いかけを通じて思考の精密化をうながし,教室全体への確認をもって議論の次なる展開への足場を調える。
- 学習者の意見へのコメント,問い返し,学習者との対話などによってあらたな問いを生成し,もう一歩踏み込んだ知的活動を展開していく。

⑭話し方・ふるまい方

○学習への取り込み

- 学習者を引きつけ,より主体的に考えさせるための身振りや語調,声調の工夫。
- 学習者の発言を授業の中に組み込み,問題領域をめぐる議論,思考の場に取り込んでいくふるまい方を意識する。
- 予想外の発言に対しても,学習者自身が気づき修正できるように導くこと。

※「単元別 授業力獲得モデル(Ⅱ)―小説単元―」  
冊子の入手につきましては,下記問い合わせ先まで  
〒721-8551 福山市春日町5-14-1  
広島大学附属福山中高等学校国語科  
Tel 084-941-8350 Fax 084-941-8356