

単元計画や学習指導案の作成課題にかかわる一考察

波多野 和彦^{*1}・中村 佐里^{*2}

要 旨

実践経験に基づき、教育工学の視点から、単元計画や学習指導案を作成する課題を検討し、不足している点を指摘し、課題系列の開発が必要であることを示した。

キーワード：単元計画、学習指導案、教育実践演習、教育方法、教科教育、アフオーダンス

1. はじめに

筆頭者は、教育方法にかかわる科目を担当するようになって、四半世紀を超えた。一方、連名者は、2020年度から教育方法関連科目を担当するようになった。経験年数の差は大きいものの、両者とも、授業の課題の一つに、学習指導案の作成を取り入れている。そして、課題の評価について、意見を交換しているが、必ず話題に上るのが、学生が設計する学習指導案は目標と評価についての扱い方が十分ではないという点である。

教職課程の再課程認定（2018）を機に、教職関連の科目について「コア・カリキュラム」が示された。そして、シラバスを作成する際、担当者は、コア・カリキュラムとの対応づけを示すとともに、それらを（関連科目とともに）コア・カリキュラムの項目すべてをカバーすることが要求されるようになった。特に、実践的な内容として、模擬授業の実施が明示的に盛り込まれることとなった。

この段階で、対応できない教職課程は、撤退を余儀なくされ、無事、認定された教職課程が現在に至っている。

このように、大きく実践寄りに回帰した教職のカリキュラムであるが、残念なことに、教職課程全体で（育成すべき資質・能力を見据えて）教育内容や目標水準を調整する段階には至っていない。ましてや、教職課程を擁する複数の機関が連携して、その内容や水準を協調的に検討する状況とは、ほど遠い状況である（ただし、現時点で、この主張の根拠を示す明確なデータは得られておらず、著者らの知りうる範囲での意見に過ぎない）。

一方、同じ教職課程において、複数担当者が同一科目を担当している場合、シラバスを統一する動きはある。しかし、実際の授業展開は、各授業者に任されており、授業を実施する事前段階、実施中、事後の段階で、目標項目や水準などが検討されることは少ないと考えられる（この点も、筆者らの経験の範囲を出ない）。

すなわち、我が国の多くの教職課程において、教職関連科目の各授業や取得免許教科・科目にかかわる専門教科の授業は、一部の例外を除き、授業担当者の範囲で、内容の選択や水準の調整が行われているに過ぎないと考えられる。

先述の通り、再課程認定後、各教科・科目の教育法などで（教育実習に備えた）模擬授業の実施など、実践的な内容が扱われるようにはなっていない。

^{*1} 江戸川大学

^{*2} 自由学園 最高学部

しかし（筆者らの経験の範囲にとどまるが）多くの場合、表面的、かつ、形式的に実施している段階にとどまっている場合が多く、今まで教育工学が蓄積してきた多くの知見は、あまり活かされていない。もちろん（教育工学領域の）実践研究者や研究的実践者が中心となり、従来からの知見を意識的に受け継いできている機関では、相応の成果を示していると思われる。

ところで、先述の通り、筆頭者は「教育方法及び技術」担当を続けてきている。くわえて、諸般の事情もあり、教職課程の「総まとめと振り返り」と位置付けられ、教育実習を終えた4年次後期の実施が定められている「教職実践演習」も（ここ数年）担当している。

この科目は、教職に就くために、自らの資質・能力を見直し、どのような点を補うべきかを考えるための科目である。そのため、実践家の講和を拝聴したり、特定のトピックについて、意見交換を行ったりする機会が多い。その際、教職課程の学びにかかわる「ポートフォリオ」などが活かされることも期待されている。

今回、形だけの「まとめ」にすることなく、「教育方法」担当者の視点から、学修した内容の再確認や教育実習の経験に基づくブラッシュアップなどを試みた。

2. 単元計画の作成課題の検討

上述の「教職実践演習」は、4年次の後期に開設が指定されていることから、その受講者は、当該科目を除く、すべての教職にかかわる科目、並びに、教科にかかわる科目の単位を取得し、教育実習を完了していることが前提である。

ただ2020年度は、新型コロナウイルスの影響により、当該授業科目もオンラインでの実施を余儀なくされた上、通常、春に実施していた教育実習が秋に変更されたため、当該授業開始直後、授業に参加できない受講者が多数存在していた。

そこで（教育実習終了までの数回については）オンラインによる意見交換や新たな話題提供を避

け、教育実習後（Moodleベースの）LMS上の課題に取り組めるようにした。

今回、教育方法を中心に、これまでの授業で扱った内容などが、どの程度、定着しているか、確認してみることにした。具体的には、

- 0) 当該授業の位置付けの説明
- 1) 授業力チェック表に基づく、自己評価と各教科の授業力項目の検討
- 2) 取得希望免許の教科・科目にかかわる年間指導計画（単元計画）の作成
- 3) 学外活動計画案の作成
- 4) 学習障害とICT活用（映像の視聴と検討）
- 5) 情報モラルの指導（計画案の作成）
- 6) 教員研修（検索と整理）
- 7) オンライン授業（試作と課題の検討）
- 8) 学校における危機管理
- 9) 教職課程の全体像と資質・能力

などの内容を扱った。

例えば「2）単元計画の作成」については、本来なら、各教科の指導法などで、学習指導案の作成に取り組ませる際、教科や科目の全体の目標、扱う内容や目標の構成を検討した上で、具体的な（本時の）授業の設計に取り組ませるものと思われる。したがって、教育実習を終え、詳細な学習指導案を作成し、それに基づく研究授業なども経験している受講者には、復習的な内容であると考えていた。

しかし、課題の提出状況や内容から、学生が苦戦を強いられた様子が見てとれた。学生による毎回の授業改善提案や感想などでは、学習指導要領の教科や科目の目標、見方や考え方が（「教育方法」の想定より）身近ではなく、年間指導計画を設計する課題は「復習」ではなく新たな課題と認識されたようである。

この点、理系と文系の情報関連学部にも所属する学生が受講する他大学の「情報科教育法」で、年間指導計画を設計する課題に取り組ませてみた。そこでも同じ傾向を示した。

これらのことから（限られた事例ではあるが）普段の授業設計に際し（教育工学の知見に基づくような）学習指導要領を軸に、教科書の課題や関連する資料を素材とし、目標とする学習項目やその水準を生徒の状況などを勘案して、再構成して、単元や本時の授業展開などを考えている訳ではなく、手近な教科書や自らの学修経験に基づき、内容を教える（伝達する）展開を想定する者が多いと考えられる。

教育実習を終えた学生の報告によれば、事前に作成したプリントの穴埋めを中心に説明するタイプの授業展開（主に、社会科）、授業の冒頭部分で、歌を歌って言葉やリズムに慣れ親しむ授業（主に、英語科）など、教科や教員それぞれに応じた様々な指導の流儀がある。子どもたちと実際に対峙する教育実習を短期間経験しただけの学生にとっては、教科書の内容を正確に伝えるのが精一杯で、教科書の用語に埋め込まれている専門的知識の関連性を検討したり、授業展開をルーティン化したりすることは、難しいレベルであるのかもしれない。これは、吉崎（1995）が、初任教師の授業設計の発達課題（すなわち、初任段階の教師が授業設計について、目指すべき目標）として「指導書の単元案の例をみたときに、単元全体のイメージがわく。単元と単元との関係に気づく」と示したことからわかる。

これに対し、松田（2020）は、情報科教育法の指導に際して「総合的な探究の時間」を軸に、情報科の教育内容や水準を逆向きに考えさせる方法を提案している。しかし、教科の専門知識、教職にかかわる知識や技能が十分ではない学生には（総合的な探究の時間などの）テーマ設定そのものが浅薄なものとなり、教科指導に反映させられるレベルに達することは難しいと予想される。

そこで、我々は、年間指導計画を考えさせる際に、毎回の活動が、それ以前の（同じ）教科・科目とどう関連しているのか、他教科とどう関連しているのかなどを、一つひとつ記述させることで、内容間の関連性を検討させることとした。

例えば、高等学校・共通教科「情報」の場合、

これまでの学習指導要領では、各項目が、学習展開を踏まえた順序になるようにデザインされていた。ところが、今回の改訂では、その流れが見えにくくなっている。他の教科・科目と同様、専門領域のトピック間の関連性や難易度などをより吟味せざるを得なくなっている。その結果、専門科目すべての知識を網羅的に、かつ、十分に身につけられていない学生にとっては、目先の教科書に頼らざるを得ない状況が助長されることが予期される。

そこで、我々は、内容の関連性を意識させるために、幾つかのトピックについて、他の科目では、どのように扱われているかを学生に想起させることから始めている。その活動を通して、同じ題材であっても、科目特有の見方や考え方によって、扱われ方が異なることを体験させ、概念間の関連性に意識が向くように働きかけてみている。

3. 学習指導案の作成課題の検討

先述の通り、筆者らの経験では、学びの成果（概念やそれらの関係）を自律的に構造化することが難しい学生にとっては「教える」際に、子どもを「学びに導く」ための工夫より「知識を伝える」ことに注力してしまう傾向が見受けられる。

実際（本時の）学習指導案を作成する課題に取り組ませると、多くの学生は、教科書に記述されている内容を（授業者が学習者に向けて）伝えることに注力し、それらを「理解させる」と記述するが多い。この傾向は、本学の学生に限るものではなく、筆者らが担当する首都圏に位置する複数の教職課程（いわゆる大学受験の上位校、中堅校、並びに、教員採用試験苦戦校のいずれでも）においても見られることである（ただし、いずれの場合も開放性の教職課程である）。

教科によって、授業の展開方法が異なるのと同じように、学習指導案の書き方にも、様々な流儀がある。また、各養成校も、それぞれの書式を提供している場合も多い。ただし、扱う範囲（教科・科目や単元など）、対象とする学習者の特性、

扱う内容の特徴や評価の観点、具体的な授業の展開など、記述内容の構成要素は、ほぼ同じである。

この学習指導案の記述について、教育学／教育方法の観点から着目する主なポイントは、

- ・目標の記述方法（授業者以外が、授業を観察した際、その可否が判断可能な「行動」を示す言葉で、目標が記述されているか）
- ・学習者の反応記述（授業者の仕掛けに対し、予想される学習者の反応、特に、誤答などが記述されているか）

である。前者は「目標行動」、後者は「誤答分析」というトピックとして（教育学にかかわる）授業では、必ず扱われる（はずの）内容である。くわえて、教科の教育法では、各教科の見方や考え方が、内容的に反映されているかという点もポイントとなる。

ところが、我々の経験では、ほとんどの提出課題では（残念ながら）目標行動や誤答分析が（学習指導案に）反映されていない場合が多い。そして、先述した通り、授業者が伝達したい知識などを「理解する」「理解させる」といった記述が中心となっている。

実際、学習指導要領には「理解する／させる」などの多義的な表現が多いのだが、この点は、（理解すると記述している）目標の到達水準を各実践校の授業者が、子どもの状況に応じて、調整することを含んでいる。

そのため、教育実習生など、授業をより良く改善することを考えねばならない者としては、授業者と（その授業を観察したり、授業計画を検討したりする授業者以外の）第三者の双方が合意可能な（すなわち、多義的ではない）目標の到達水準記述が必要となる。ところが、現状の学習指導案の書式は、目標行動を明示的に記すようにはなっていないため、記述者が、意図的に「目標行動」

を用いなければならない。

ここ数年、専門知識を持つ数名の情報系学部の学生に対し、教科教育法担当者が何度も助言を繰り返す事例に接している。しかし、30名を超える受講者に対し、このような丁寧な指導を繰り返すことは現実には難しいと言える。

4. 今後に向けて

教員養成を主としていない課程における教職の学びの質を向上させるための活動に取り組んでいる。これまでの実践活動を通して、見えてきた課題に対し、限られた時間と限られた連携状況を踏まえ、より良く解決するための方策を模索している。

現状では、物の形が利用者の行為を誘導するとする「アフォーダンス理論」にヒントを得て、取り組ませる課題の系列を開発し、学びの定着を促すことができないかを検討している。

付 記

本稿は、日本教育工学会 JSET2021 春季大会の発表内容を中心に、加筆したものである。

参考文献

- 吉崎静夫 (1995) 科学研究費補助金研究成果報告書「初任教師の授業力量形成に関する研究」(平成6-7年度)
- 文部科学省 (2018) 教職課程再課程認定申請について https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1387995.htm (参照日 2021. 3. 3)
- 松田稔樹 (2020) 総合的な探求の時間から情報科の授業を構想する逆向き設計の方法、日本情報科教育学会第13回全国大会講演論文集、pp. 24-25
- 波多野和彦・中村佐里 (2021) 教職課程のためのアフォーダンス的課題系列の開発に向けて、日本教育工学会 2021 春季全国大会 (第38回大会) 講演論文集、1-S021-4、pp. 29-30