

〔論文〕

ティーチングマインドをみがく学習指導案のつくり方(Ver. 1)

——教職課程学生・新任教師のために——

松 本 浩 司

名古屋学院大学経済学部

要 旨

学習指導案づくりを授業実践の机上演習として捉え、教職課程学生・新任教師のために、ティーチングマインドをみがく学習指導案のつくり方を論じた。関連文献に断片的に書かれている有用なノウハウをまとめつつ、教職課程学生・新任教師の特徴に対処することを意図した様式、教職課程学生・新任教師が考えるべきポイントや参照すべき資料を明示した。これからめざすべき授業形式としてのアクティブラーニングへの対応も意図した。最後に、教師教育者に対しての解説を述べた。

キーワード：学習指導案，ティーチングマインド，アクティブラーニング，教師教育，教員養成教育

How to make a lesson plan for cultivating the teaching mind (Ver. 1): For preservice and new teachers

Koji MATSUMOTO

Faculty of Economics
Nagoya Gakuin University

本論文の内容を非営利で利用するときは、クレジットの表記を条件に著者の許諾は不要である。

発行日 2017年10月31日

はじめに

本稿は、教職課程学生（以下「教職学生」）・新任教師のために、ティーチングマインドをみがく学習指導案（以下「指導案」）のつくり方を論じるものである。

教職学生／教師は、模擬授業や研究授業のために指導案を作成することが一般的であるが、本稿では、指導案づくりを授業実践の机上演習と捉える。実践を通してのみティーチングマインド（授業を実践するための教師の専門的能力。松本2015参照）は涵養されるが、教職学生においてその機会のごくわずかである。よって、その機会を補うものとして、指導案づくりのプロセスを構想する。

なお、本稿の対象は、教職学生を念頭におくが、新任教師でも十分活用できる。

また、本稿では、どの教科にも通用しうる一般的な方法を述べる。教科の特色をふまえて、各自で適宜工夫してほしい。

前提——アクティブラーニングの推進

いま教育の世界は激変期にある。教職学生は、これまで自分が受けてきた授業の経験を超えて、教育の新しいかたちを創造しなければならない。それがアクティブラーニングである。その要点を、筆者なりに以下の3点にまとめる。

①**アクティブラーニングはひとの学びの性質そのものである** 身体を介して環境と相互作用し、認知の再構成を伴いながら、プランを立てて能動的に行為することが、ひとの学びの性質である。端的に言えば、身をもって知ること（松本2016）である。このことに基づいて、教授方法を再構築する必要がある（松本2014）。

②**学習者の認知過程を外化し、可視化する** 授業において、教師は、直接見ることができない学習者（＝児童生徒。以下同じ）の認知過程を推測する。アクティブラーニングは、この推測の手がかりとなる（松本2016）。

③**文化の伝承と創造とを止揚する** 学習とは、文化の伝承だけでなく、それを批判的に吟味し、活用して、「まだ見ぬ世界」と「まだ見ぬ自己」を創出することでもある（Bruner 1983；佐伯1995；松本2016, 2017）。アクティブラーニングは、これらの両面を追求する。

これからの教師には、アクティブラーニングを推進するための新しい能力が要求される。本稿で提案する指導案づくりは、その能力を涵養することも考慮している。

指導案のつくり方

以上を前提として、指導案のつくり方を述べる。

凡例

- ・学ぶは「まねぶ」である。関係する指導案を収集し、検討すること。栃木県総合教育センター「教師のための教材研究のひろば」(<http://www.tochigi-edu.ed.jp/hiroba/>) など、都道府県教育センターホームページにある指導案データベースなどを検索する。
- ・探究心こそが教師の専門的能力を支える基礎(今津2012)であり、よりよい教材づくりに必要である。自身が学習者の手本となるべく、日頃から探究すること。
- ・教育を実践する際に考慮すべきことは膨大にある。それを頭のなかだけで処理することは不可能である。書き出してまとめる習慣をつける。
- ・授業を見ていない教師／教職学生にも再現できるように指導案をつくる(鈴木2013)。つまり、他の教師／教職学生が理解し、実践できるようにつくる。
- ・文字で表現することも大事だが、より明確に表現できる場合は、図表(ツリー図、マインドマップなど)・イラストを積極的に用いる。まずは図表・イラストで描いて、後で文章化してもよい。
- ・以下のつくり方は、取り組む順序に並べてある。ただし、途中で行き詰まったときは、それまでの過程を遡って加筆修正しながら進める。
- ・自力で埋めきれないときは、教職課程担当教員や先輩教師、他の教職学生などから助言を適宜もらおうとよい。
- ・引用・参考文献(他の指導案、ウェブページを含む)の出典は、明記する。
- ・文献(論文や書籍)を収集する機会が多く含まれる。CiNii(ci.nii.ac.jp)で検索する。自力で探しきれない場合は、教職課程担当教員に照会するとよい。
- ・教育実習においては、学校の教育目標や学習者の特徴などを、実習前の打ち合わせにおいて教育実習校の指導教諭(以下「指導教諭」)に照会する。

I 自分の教育的信念・経験

- ・様式Iに挙げた項目について、これらの信念を形成することになった具体的エピソードとともに書く。以下のプロセスにおいてくり返し見直し、活用する。様式Iのみ、信念の変化を確認するため、修正は加筆のみとし、それまでに書いたことは削除しない。

様式I 自分の教育的信念・経験

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・理想の教師像あるいはロールモデル・教師としてやりたいこと・学校教育において重要だと考えること・日々の授業において重要だと考えること・(指導案でとりあげる)教科を学習者が学ぶうえで重要だと考えること |
|---|

II 単元の構想

- ・単元と学習者とをつなぐのが、教材・指導である。これを意識するために、様式IIのように、

その3要素を並列させて書く（Korthagen 2001の「接続の矢印」から着想）。あるいは、それぞれ別紙にまとめて貼り合わせる。

- ・本稿では単元の開発方法を割愛する。教職学生は、教科書の範囲を指定されてから、指導案づくりに取り組むことが一般的なため。

様式Ⅱ 単元の構想

(1) 教科書の該当範囲が含まれる単元名：			
(2) 単元の特徴	←→	(6) 教材・指導の方針	←→ (5) 学習者の特徴
↓			
(3) 単元の目標と本質			
〈目標〉	目標を構成する能力		
	知識	技能	態度
1. ……。	1-a1. ……。 1-a2. ……。	1-b1. ……。	1-c1. ……。
2. ……。	2-a1. ……。	2-b1. ……。	2-c1. ……。
〈本質〉：1. ……。2. ……。			
↓			
(4) 単元終了後の学習者の姿			

(1) 教科書の該当範囲が含まれる単元名

- ・該当する単元名を記入する。必要に応じて教科書の該当範囲を書いておく。
- ・特に国語科において、教科書の素材をもって単元としない。その素材を通して学ぶ能力（＝知識・技能・態度。以下同じ）が単元を構成する。

(2) 単元の特徴（単元観）

- ・単元の特徴について、以下の項目ごとに書く（本稿では単元観と教材観とを区別する）。階層的に並べてあるが、書ける項目から書き進めてよい。

〈大局的な教育目標〉

- ・大局的な教育目標とのつながりを意識する（木内2011）。そのために、教育基本法、学校教育法（以上law.e-gov.go.jp）、学習指導要領・同解説（あわせて「指導要領」以下同じ。www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/）における（当該学校種の）「総則」を参照し、要約する。
- ・教職課程科目（教育原理など）での学習をふまえて、教育目標として重要なことも書く。
- ・一度まとめておけば、他の指導案づくりでも活用できる。別紙にまとめてもよい。

〈学校の教育目標〉（教育実習の場合）

- ・学校の教育目標が記載されている冊子（「学校経営案」、「学校要覧」など、地域によって名称が異なる）を入手し、まとめる。ウェブで公開する学校もある。

〈教科目の目標〉

- ・指導要領における教科目の「目標」を抜粋する。

〈教科目の本質〉

- ・本質とは、教えようとする能力がいまおよびこれからの人間の営為にもつ意義・役割・存在理由である。学習者の「なぜこれを学ぶの？」という疑問への答えでもある（教育実習を考える会編2011）。
- ・表1および〈教科目の目標〉，教科教育法に関する教職課程科目で学んだことや関連文献を参考にして書く。

〈系統性〉

- ・主に指導要領から，本単元における縦（＝下級／上級学年・学校種，教科目内の他の単元）と横（＝他の教科目）のつながりをまとめる。

〈単元の内容とそれに対する自身の解釈〉

- ・まず，指導要領における教科目の「内容」を抜粋する。そのうえで，教職課程における教科教育法に関する科目や教科に関する科目（専門科目）で学んだこと・関連文献を参考に，自身の解釈をまとめる。専門科目については，授業の教科書だけでなく，入門レベルの学術書は必ず読む。最新の研究成果も押さえる（斎藤1970）。
- ・解釈の視点として，自分が読みとった事実，その解釈，魅力，疑問点，批判，その事実をふまえて自分で展開した思考・論理，自分にとっての意義などを書く（斎藤1964）。

表1 本質を考えるための視点

教科目あるいは単元の本質を考えるための視点を以下に例示する。

- ・教えようとする能力を，実際あるいはこれからの生活において，誰がどのように使っている（使うことになる）か。なるべく多くの場面・機会を考える。
- ・教えようとする能力があることによって，人間の営為にとってどのようなメリットがあるか。あるいは，それがなかったら，どんなデメリットがあるか。
- ・教えようとする能力が存在する前と後の世界とでは，人間の営為はどのように違うか。
- ・教えようとする能力をもっている人とそうでない人とでは，世界の見え方や外界との関わり方がどのように違うか。
- ・人間の営為をよりよくするために，教えようとする能力は，どのように使われるべきか。あるいは，その能力そのものを改善するとしたら，どのようにするべきか。

具体例として，日本国憲法の学習において権力を縛るものとして理解させることがその本質だとする菊池・橋本（2017）の主張を，これらの視点から吟味してみるとよい。

(3) 単元の目標と本質

- ・(2) をふまえて，単元の目標と本質を書く。

〈単元の目標〉

- ・本単元において学習者に教えようとする能力を目標として記述する。
- ・また，その能力を構成する知識・技能・態度を具体的に列挙する（ただし，目標そのものが具

体的な知識・技能・態度で記されている場合を除く)。例えば、中学校家庭科において、「日常の衣服を適切に整える能力」を目標にする場合、その能力は、衣服の手入れや補修に関する具体的な知識（手入れの必要性や方法など）・技能（ほころび直しの実技など）・態度（手持ちの服を整えることへの関心など）から構成されている。

- ・後述する観点別評価に対応するため、教科目における観点を意識する。観点別評価およびその観点については、中央教育審議会「児童生徒の学習評価の在り方について」(www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292216.htm) 参照。
- ・様式Ⅱに例示したように、a. 知識, b. 技能, c. 態度それぞれについて、a1, a2, …, b1, …, c1, …, のように記号を付す。また、その頭に目標の番号を付す。

〈単元の本質〉

- ・〈教科目の本質〉と同様に、またそれと整合するように、番号を付して簡条書きする。

(4) 単元終了後の学習者の姿

- ・(3)〈単元の目標〉に記した能力を身につけて、授業の後に学習者はどのように成長しているか、学習者は学校内外でどのように生活するのか、イメージして書く。
- ・このイメージは、特に教科目・単元の本質と関係する。イメージした後に、(2)〈教科目の本質〉と(3)〈単元の本質〉の記述を見直して、必要があれば加筆修正する。

(5) 学習者の特徴（学習者観）

- ・学習者に関する情報をより多くもったほうが、指導計画を立てやすい。以下の項目を参考に、一般的なことから具体的なことまで網羅的に書く（項目は、浅田2003、濱中2001、井上2006、県立広島大学2012、佐々木1993を参考にした）。
- ・集団の平均的傾向・共通性と学習者個々の多様性（個性）とをともに書く。
- ・学習者に関する情報を収集する主な手段として、授業内外の多様な場面における観察、学習者や指導教諭をはじめとした教師などへの聞き取り、文献調査がある。

〈その学年の学習者における心理的・認知的・身体的な一般的特徴〉

- ・子ども・若者に関する教育心理学・発達心理学の文献を調べる。

〈日常における学習に対する学習者の姿勢やニーズ〉

〈授業における学習活動の経験や好み〉

〈学級に関する特徴（学力、雰囲気、行動、人間関係など）〉

- ・以上3点は、観察や聞き取りに基づいて書く。

〈学習者の日常生活やそれをとりまく地域の環境〉

- ・学習者の社会的関係（家族、親類、友人など）、保護者や地域住民の生活状況や教育に対する期待など、学習者の日常生活や地域社会の特徴について、それらから形成される学習者の諸特徴と関連づけて書く。
- ・子ども・若者に関する社会学・社会調査の文献も参考になる。

〈学習者における既習事項の定着状況〉

〈過年度生における本単元の定着状況〉

- ・上記2点は、文部科学省ホームページで公開されている全国的な学力調査の結果 (www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/index.htm) が参考になる。
- ・指導教諭から学習者の試験等の結果を入手できるのであれば、活用したい。

〈本単元の学習を促進／阻害する、学習者の既有経験・能力〉

- ・学習者は、授業の前に、生活経験から外界に対する独自の理論・概念を形成しており（素朴理論・概念という）、学習者が既に有する能力や経験は、学習を促進することも阻害することもある (Bransford et al eds 2000)。
- ・まず、本単元の学習に関係がありそうな、学習者の既有経験・能力を思いつく限り列挙する。そのうえで、学習を促進するものと阻害するものとを分けて記載する。

〈学習者の成長可能性（さらに伸ばせること・克服すべきこと）〉

- ・本単元との関連に関わらず、思いつく限り書く。I も振り返るとよい。

(6) 教材・指導の方針（教材・指導観）

- ・(2)と(5)とを相互に見ながら、それらをつないで、(3)に到達するための教材(学習活動を含む。以下同じ)・指導の方針を立てる。
- ・教材づくりとは、教科内容という「見えないもの」を、教材という「見えるもの」にすることであり、教師が「教えたい」ものを学習者の「学びたい」ものにすることである (吉本 2006)。そのために、表2に挙げたことを実現する教材を用意する。
- ・教材・指導によって学習者の既有体験・能力にゆらぎ・ゆさぶりを与えることが重要である (増田 2013；鈴木 2016；吉本 2006)。例えば、意図的につまづかせる、違う考えや見方を提示するなどである。
- ・特別支援教育の教材・指導方法は、健常児の教育にも活用できる (小貫・桂 2014)。

〈指導要領の指示〉

- ・教科目における「指導計画の作成と内容の扱い」あるいは「内容の取扱い」に、指導において配慮すべきことが書かれているので、関連する記述を抜粋する。

〈単元をつまづきやすい箇所〉

- ・教科教育法に関する文献や他の指導案、教師の体験談などを参考に、本単元において関心・意欲・理解が深まりにくい箇所や能力が定着しにくい箇所を把握する (井上 2006)。

〈学習を促進／阻害する既有経験・能力への配慮〉

- ・(5)〈学習者の既有経験・能力〉のうち、配慮が必要なものについて指導方法を構想する。例えば、科学的概念に反して学習者がもつ誤概念 (ル・バー) は、正しいルールを教示するだけでは修正されないため、特別の方略が必要である (麻柄ら 2006)。
- ・指導方法については、〈単元をつまづきやすい箇所〉と同様の方法で調べる。

〈学習活動の概要〉

- ・ I を含めたここまでをふまえて、授業における学習活動の内容や方法を構想し、書く。
- ・ 表3に挙げた、アクティブラーニングにおける学習活動の典型的要素(Linn 2006: 251-2を改変)を用いる。もちろん、それ以外の方法を用いてもよい。
- ・ 単元あるいは毎時限において、◎の要素は必ず用いるとともに、その他の要素を1つ以上用いる。実技科目でも、◎は必ず用いるとともに、〈学習者の実演・実技〉に加えて、さらに他の要素を1つ以上加える。複数の要素を組み合わせる使ってもよい。
- ・ アクティブラーニングでは、学習活動そのものが教材の役割を果たすので(松本2016)、用いる要素によって、表2に挙げた役割を実現することを考える。
- ・ concreteness feeding (Fyfe et al 2014)を意識するとよい。運動的表象(例：算数のおはじき)→映像的表象(例：写真・イラスト・図表)→記号的表象(例：数字)のように、具体的な表象操作から抽象的な表象操作へ段階的に至るようにする。
- ・ 個別事例から原理を学ぶだけでなく、原理を他の個別事例に適用することの可否を調べることで、原理の汎用性とその限界を学ぶようにする(Lampert 1990)。

表2 教材の役割(竹中1979)

学習者の無自覚な欲求(要求)を引き出し、学習に動機づける／学習者に問題を発見させたり、学習者の問題意識を高めたりする／学習者の理解を容易にする／学習者の見方や考え方、感じ方に存在する盲点や矛盾点を表面化させる／学習者に新しい視点を発見させる／学習者の仮説を表面化させる／学習者自身に学習の自己評価を促す

表3 アクティブラーニングにおける学習活動の典型的要素

◎関連づけ・診断・誘導／◎教師・学習者双方による能力の視覚化／◎学習者自身の振り返り／予測・観察・説明／学習者の仮説に基づく実験と検証／シミュレーション／作品づくり／学習者の実演・実技／根拠に基づく討論／教えようとする能力の価値・本質に対する学習者による批評／学習者の協働

- ・「関連づけ・診断・誘導」とは、教える能力を学習者の既有能力・経験、単元の系統性に関連づけたうえで、学習者がもっている能力の全体像を特定し、適切な方向に学習活動を誘導することである。つまりきやすい箇所への注意・補足を含む。
- ・「教師・学習者双方による能力の視覚化」とは、教師においては教えようとする能力を、学習者においては自らの能力を、それぞれ可視化することである。前者は、手本を示し、到達点を理解させるために必要である(野口2008)。実技だけでなく、目に見えない認知こそ可視化が重要である(Collins et al 1989の認知的徒弟制を参照)。後者の例として、Ritchhart et al (2011)が思考に関する具体的方略を提案している。
- ・「学習者自身の振り返り」は、自分のもっている諸能力を相互に関連づけたり、学びの過程と結果を自己点検したりすることを指す。
- ・「作品づくり」は、実技科目以外でも可能である。ポスター、劇、芸術的造形物など(e.g. 井口2013; 松本2016)がある。
- ・「学習者の協働」における工夫については、杉江(2011)に詳しい。

〈使用する教具（モノとしての教材）〉

- 教科書の内容は一般的であり、地域や学習者の実態に合わない、それだけでは不足が出てくる、能力差に対応できないなどの欠点がある（須賀1980）。Ⅱ全体をふまえて、教科書の適切性を判断し、〈学習活動の概要〉を実現するための必要な副教材（教具）を加える。
- コンピュータやタブレット端末の普及に伴って、ウェブ資料やソフトウェアを活用する環境が整いつつある。積極的に活用する。

〈学習活動や教材への学習者の予想される反応〉

- (5) をふまえて、学習活動や教材に対して、学習者が、どのように解釈したり、発見したり、思考や解釈の誤りをしたり、魅力を感じたり、理解に苦しんだりするかを予想して書く（斎藤1964）。

Ⅲ 単元の構成と評価

- Ⅱに基づいて、本単元に配当される時限数のなかで、各時限の構成を構想する。
- 単元に配当される時限数は、年間指導計画による。その計画も教師が作成するものであるが、教職学生が作成する機会は皆無なので、学校や教科書会社がウェブで公開しているもの、指導教諭が作成したもの等を参照する。

様式Ⅲ 単元の構成と評価

時 限	(1) 主な学習 活動	(2) 時限の 目標	(3) 単元の目標・本質との 対応		(4) 評価の観点と材料				
			目標	本質	A	B	C	D	材料
1			1-a1, b1, c1	1	①				
							②		
②			1-a2, b1, c1	1		①			
3			2-a1, b1, c1	2				①	
評価の観点：A：…… B：…… C：…… D：……									

(1) 時限・主な学習活動

- 1時限の授業時間を意識しながら、Ⅱ（6）にしたがい、各時限に学習活動を配当する。
- 様式Ⅲに例示したように、本時にあたる時限に○をつける。

(2) 時限の目標

- 時限ごとの目標を記入する。

(3) 単元の目標・本質との対応

- 様式Ⅲに例示したように、時限の目標に対応する単元の目標・本質の番号を記入する。
- Ⅱ（3）で書いた単元の目標・本質のすべてが網羅されていることを確認すること。

(4) 評価の観点と材料

- ・(1)・(2)をふまえて、時限ごとに該当する観点と材料を記入する。前者は、様式Ⅲに例示したように、時限ごとに丸数字で記入する。
- ・観点別評価の観点は、育成すべき能力を示しているの、その能力を育てる学習活動や指導が伴うことが必要条件である。
- ・評価は、目に見える・形に残る具体的な材料に基づいて行う。主には学習活動（の様子）や成果物を指す。それぞれの観点に対応した材料を考える。なお、学習活動の様子は、映像で録画することで、形に残るものになる。
- ・国立教育政策研究所「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」（www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryou.html）に、各教科目における単元ごとの観点が例示されているので、参考にするといよい。
- ・観点別評価は、すべての学校種において評定の参考にし、小中学校の指導要録には学年末の評価を記載する。また、多くの学校で、通知表に各学期末の評価を記載しているようである。したがって、学期ごとで観点別評価の材料が揃えばよいので、単元全体で各観点につき1つ以上の材料があればよい。観点や材料が不足する場合は、Ⅱまで遡って再検討する。逆に、材料や観点が多すぎる場合は、学習指導がおろそかになってしまうので、学習実態・成果をより反映できるものを精選すること（後で使うことがあるかもしれないので、採用しなかった材料も欄外にメモしておく）。
- ・評価は、自分の授業実践に対する反省材料にもなる。このことも考慮して構想する。

IV 本時の計画

- ・本時の目標を達成するために、本時の計画を立てる。この際、自分の信念（Ⅰ）や、対応する単元の目標・本質（Ⅲ（3））を見落とさないようにすること。
- ・本時の計画は、時間および教師・学習者の行動をデザインするシナリオである。
- ・時間は有限である。本時の目標に基づき指導内容を厳選し、効率化を図る（野口2009）。

(1) 登場する学習者

- ・Ⅱ（5）をふまえて、少なくとも5人、できれば10人以上の学習者をイメージして、学習者A、B、……、として、それぞれの特徴を書く。座席表やイラストを添えるとよい。
- ・つまり学習者や不規則行動をとる学習者、授業内容をより早く理解する学習者、学級やグループの雰囲気をつくる学習者、おとなしい学習者など、多様性に留意する。

様式Ⅳ 本時の計画

(1) 登場する学習者						
(2) 授業構成						
①授業外での予習課題						
⑥時間	④教師の 行動	⑤板書・ 資料	⑦学習者の想定さ れる様子・反応	⑧その様子・反応 への解釈と対処	⑨その他 留意点	⑩評価の観 点と材料
	導入：…（内容の端的な表現）…					
	↑ ③授業展開の区分					
	展開：……					
	まとめ：……					
②授業外での復習課題						
(3) 板書計画						
(4) 教具計画						
準備するもの					準備／入手する方法	確認
						✓
(5) 評価の判断規準						
	材料（再掲）		A	B	C	
①				対応策：	対応策：	

(2) 授業構成（授業外での予習・復習課題を含む）

①授業外での予習課題

- ・授業の心構えをつくるための予習課題を構想して書く。

②時間

- ・授業は一定の時間（時限）で行うものであり、時間管理は重要である。自分が話す時間、指示をしてから学習者全員が行動を終えるまでの時間、学習者が考えたり、ノートをとったりする時間（松本・人見2016）など、精確に見積もる（森正1978）。
- ・授業開始からの経過時間をなるべく細かく記入する。

③授業展開の区分

- ・ここでは導入・展開・総括という標準的な区分に沿って構想する。
- ・授業展開には多様なスタイルがある。独自のスタイルを採用してもよい。

導入

- ・導入では、展開で行う学習活動に学習者を動機づけて、本時の目標を学習者に提示し共有す

る。そのポイントとして、吉本（2006）は、具体性と意外性、既知と結びつけて五感に訴えること、比較・対立・論争的に問いかけ思考を刺激することを挙げる。

- ・動機づけの ARCS モデル（Keller 2010）に基づいて言えば、注意（知覚的なおもしろさ、探求心の喚起、適度な変化）と関連性（学習者における学びの目的意識や興味と授業目標・内容との接続、親しみやすさ）を満たすようにする。
- ・必要に応じて、既習内容・前時の復習や宿題の確認を行う。

展開

- ・展開は、複数のパートで構成してもよい。その場合は、展開 1、展開 2、…、とする。
- ・アクティブラーニングにおける学習活動の典型的要素（表 3）を用いる。
- ・ARCS モデルにおける自信（達成条件を明示すること、挑戦的で多様な経験を提供することにより自身の能力への信頼を高めること、成功を個人の努力に帰属するフィードバックを適宜提供すること）を満たすようにする。
- ・教科目および単元の本質（Ⅱ（2）・（3））も扱うこと。教師による説明や、表 3 に挙げた「教えようとする能力の価値・本質に対する学習者による批評」などを行う。

総括

- ・総括は、単に本時をまとめるだけでなく、授業が終わってからも、授業内容に関する学習意欲が継続するようにする。以下の要素を必要に応じて含める。
- ・形成的評価を学習者にフィードバックし、不十分な点を補う自習方法を指示する。
- ・本時の学習を、次の授業だけでなく、他の教科目やこれからの生活に関連づける。
- ・ARCS モデルにおける満足感（個人的な努力と達成に対する肯定的な気持ちを強化するフィードバックを提供すること、学習者の成功にほめ言葉や報酬（象徴的なものを含む）を与えること、学習者のすべての課題と達成に一貫した測定指標を用いることにより、公正な処遇だったことを学習者に認識させること）を満たすようにする。

④教師の行動

- ・以下の要素も含めて、具体的な行動・発話（セリフとして）を書く。主に学級全体への行動や、学習活動の区切りとなる行動をここに書く。
- ・物理的な立ち位置。学習指導のしやすさや学習者の活動に影響を与える。
- ・しぐさ。まなざし・表情・身ぶり・手ぶり、沈黙さえも、子どもにとっては意味をもつ（吉本 2006）。自分がどのように見られているのかを意識し、しぐさを効果的に用いる。
- ・発問や説明の方略については、野口（2011）に詳しい。

⑤板書・資料

- ・後述する（3）板書計画（どのタイミングで何を書くか）や（4）資料（どのタイミングで何を使うか。プリントであれば、どの箇所に記入させるか）との対応を書く。

①学習者の想定される様子・反応

- ・Ⅱ（6）〈学習活動や教材への学習者の予想される反応〉もふまえて、④への学習者の反応を予想して書く。主要な場面について、教室の様子を座席図やイラストで別紙に描いておくと、作業

がしやすい。

- ・個人については、① で書いた学習者全員がそれぞれどう行動するかを具体的に想像し、「Aは、……する（しない）」、「Bは、……について…（誰）…に『……』と言う（質問する）」などと、学習者名を挙げて記す（佐藤2009のシナリオ法から着想）。グループ活動の場合は、さらにグループごとにも分けて書く。
- ・学級、（フォーマルあるいはインフォーマル）グループ、個人という相互に影響を与えあう重層性を意識し、それぞれについて考える。なお、インフォーマルグループとは、グループ活動をしなくても自然に形成されるグループのこと。

⑧その様子・反応への解釈と対処

- ・①に対して、学習者の認知過程をどのように推測・解釈し、それにどう対処するか（あえてその場で指導しないことを含む）を書く。矢印で①の記述との関連を明示する。
- ・学習者の行動を、授業展開の時間的な関係や内容的な関係のなかに、また、他の学習者における思考との関連のなかに位置づけて考える（佐藤ら1991）。
- ・解釈や対処方法はひとつとは限らない。バリエーションを考え、よりよいものを選ぶ。
- ・対処方法は、Ⅱを見直して、単元と学習者とを指導でつなぐことを意識して考える。うち、学習者への説明は、学習者の既有知識をふまえて、比喻や具体例を含める。
- ・①とこの欄とを交互に使う、学問的な内容に関して学習者とやり取りをしながら展開していくこと、授業展開の鍵となる場面を察知し学習者のアイディアを拾いながらそこをくぐり抜けることをイメージして書き込む方法もある（佐藤2009）。
- ・学習者の認知過程をよりの確に推測するためには、「問主観性リテラシー」が必要である。問主観性とは、他者の心のありさまを知り、互いに共有することをいう（Bruner 2008；松本2017による概観）。多様な他者と関わる直接的経験だけでなく、小説、ドラマ、映画、アニメ、マンガ、歌などのストーリーに多く触れることで養われる。

⑨その他留意点

- ・以下の点について、必要に応じて書き入れる。
- ・特に注意・支援すべき学習者は誰か。それはなぜか。
- ・④で書いた行動・発言をする理由。
- ・予想した発言が少なく授業が停滞してしまう場合や、予想外の発言があって、その解決に手間どる場合の対処方法（平山1978）。
- ・時間が不足した場合に割愛することができる、相対的に重要度の低い指導・学習活動の要素（森正1978）。
- ・気をつけるべきくせなど、自分が授業をするときに、特に注意すべき点。

⑩評価の観点と材料

- ・Ⅲ（4）との対応を示すため、該当する箇所に丸数字で記入する。

⑪授業外の復習課題

- ・認知の再構成を促す課題（松本・人見2016）、反復練習課題などの復習課題を構想する。

(3) 板書計画

- ・板書は、学習者の学習活動を視覚的に支援する役割を果たす。本時の目標や現時点でやるべきことを板書からわかるようにする。
- ・授業終了時点における板書の完成形を記入する（別紙でもよい）。授業終了時に本時で学んだすべてのことがわかるように、原則として黒板1枚に収め、途中で消さない。
- ・(2) ㊸と対応させるために、まとまりごとに □ つき数字をつけるとよい。
- ・板書量が多いと、ノートへの転写だけに学習者が集中してしまう。資料配付などの代替案を考える。
- ・詳細は、書籍（富澤2007；釘持2016）のほか、検索サイトで「板書計画」を検索。

(4) 教具（含む配付資料）計画

- ・教科書以外で本時に必要な教具の一覧をつくる。準備／入手する方法も書く。準備／入手できたら、確認欄に✓を入れる。
- ・自作する配付資料は、実物をつくって添付する。

(5) 評価の判断規準

- ・Ⅲ（4）で挙げた、本時における評価の観点と材料それぞれについての判断規準を、A（十分達成している）、B（おおむね達成している）、C（達成していない）として、それぞれの場合において、材料がどのような状態であるのかを観点ごとに書く。
- ・BやCには、Aに到達させるために教師が行う対応策も書く（藤村2015）。

完成後にすること

- ・完成後には、全体の整合性を確認しつつ推敲するとともに、引用・参考文献が明記されているかを確認する。そのうえで、次のようなことに取り組むことを推奨する。

●Ⅰと完成した指導案とを比較する

- ・以下の点を検討し、自分の教育的信念・経験を相対化して、省察する（書き残す）。
- ・指導案づくりを通して、自分の信念に変化はあったか。
- ・指導案づくりにおいて、自分の信念・経験を活用できたところはどこか。
- ・Ⅱ（5）と比較して、自分の経験に特殊性はないか。
- ・自分の経験に固執しすぎて、学習者の多様な個性を見落としている箇所はないか。
- ・指導案づくりで困難を感じた箇所はあったか。その箇所について、今後何をすべきか。

●自分だけで実践してみる

- ・指導案を自分ひとりで実践するだけでも、以下のことを点検することができる。
- ・教えようとする能力について、学習者に手本を示すことができるか。
- ・Ⅳ（2）㊸について、時間の見積もりは精確か。書いたとおりにできたか。
- ・Ⅳ（2）㊸に書き加えることはないか。

- ・板書計画や教具の準備に不足はないか。

●他者による批評をもらう

- ・自力での省察には限界がある。教職学生との相互批評や、教職課程担当教員や先輩教師による批評をもらうことが望ましい。

●教職学生の有志で模擬授業を行う

- ・模擬授業は、教職課程の授業だけでなく、有志で自主的に行うことが望ましい。
- ・学習者役には、学習者の特徴(Ⅱ(5))をよく理解してもらったうえで演じてもらう。その際、つまり学習者や不規則行動をする学習者を演じてもらうようにする。
- ・模擬授業は、録画して省察に役立てる。その省察の視点については、濱中(2001)などにある授業研究の視点を活用するとよい。

●指導案づくりの独自の方法を創り出す

- ・他の指導案や授業実践と本稿とを比べて、両者のよい点・改善点を考えたり、他の指導案や授業実践のよい点や他の文献で参考になる点、自分の経験からの発見を、本稿に書き加えたりするなどして、指導案づくりの独自の方法を創り出す。

教師教育者のための解説——本稿の総括に代えて

本稿では、教職学生・新任教師のために、ティーチングマインドをみかく指導案のつくり方を論じた。教師教育者に対しての解説を述べて、本稿の総括に代える。

本稿執筆の動機 本稿を執筆した動機には、冒頭で述べたことのほか、アクティブラーニングに対応した方法を提案すること、指導案づくりの詳細な手順(考えるべきポイントや参照すべき資料)を網羅的に説明した最近の文献がなかったこと、多数ある関連文献(絶版のものも多い)に断片的に書かれている有用なノウハウをまとめることがある。

様式の意図 指導案の様式を提案するにあたっては、教職学生・新任教師の特徴に対処することを意図した。その特徴は、次の2点に集約される。

第1に、自分の立場からしか授業を見ていないことが挙げられる(佐藤ら1991)。時田(1978)は、新任教師が授業の構想において、学習者の実態を捉えきれないことや教材の本質についての理解が不十分であることを指摘する。筆者の指導経験でも、教科内容と学習者とを教材・指導でつなぐというスキーマができていない教職学生が多い。教師教育でこれらの不足する能力を育てる必要がある。

第2に、自分の信念や経験のみに基づいて、教育について学び構想していることが挙げられる(Berson and Breault 2000)。教職学生が、自分の経験のみに基づいた「学習者としての自己」を客観化し、多様な学習者の姿を理解し、「教師としての自己」も等しく考慮できるようにすることが必要である(Holt-Reynolds 1991)。

教職課程での指導における留意点 指導案づくりとの関連で、教職課程において重点的に指導すべきことを2点述べる。

第1に、模擬授業における学習者役の役割を徹底することである。学生は、授業を理解できなかったり問題行動をしたりする学習者を演じることに躊躇する傾向がある（望月ら2013）。教員は、学習者役の学生に対して、指導案に示された学習者観をよく理解させ、そのような学習者を演じることを強く推奨する必要がある。

第2に、教職学生自身の授業経験を超越するように指導することである。教職学生の信念は、彼／彼女らが受けてきた授業の経験に基づく。アクティブラーニングが謳われている昨今でも、学生のほとんどは、それを経験していない。また、松本・人見（2016）におけるLさんの事例のように、教職学生自身が未熟な学習観・方略を使用していることも多い。さらに、授業における知のあり方は、学問知（e.g. Lampert 1990）や生活知（e.g. Lave 1988）と齟齬がある。授業において教職学生自身がアクティブラーニングを経験する（e.g. 松本2013a, 2013b）など、教職学生の信念を変化させる働きかけが必要である。

引用文献

- 浅田学, 2003, 「授業の質を高める指導案作りをどのように進めるか」小島宏・寺崎千秋編『授業の質を高める指導案の作り方（学力保障時代の授業力4）』明治図書出版, 11-6.
- Berson, M. J. and Breault, R. A., 2000, "The novice teacher," Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H. and Enz, B. J. eds., *Life cycle of the career teacher*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 26-43. (=三村隆男訳, 2013, 「第一局面にある教師—the Novice Teacher」『教師というキャリアー成長続ける教師の六局面から考える』雇用問題研究会, 43-67.)
- Bransford, J. B., Brown, A. L. and Cocking, R. R. eds., 2000, *How people learn: Brain, mind, experience, and school (expanded ed.)*, Washington, D.C.: National Academy Press. (=森敏昭・秋田喜代美監訳, 2002, 『授業を変える—認知心理学のさらなる挑戦』北大路書房.)
- Bruner, J. S., 1983, *In search of mind: Essays in autobiography*, New York, NY: Harper & Row. (=田中一彦訳, 1993, 『心を探して—ブルーナー自伝』みすず書房.)
- Bruner, J. S., 2008, "Culture and mind: Their fruitful incommensurability," *Ethos*, 36(1): 29-45.
- Collins, A., Brown, J. S. and Newman, S. E., 1989, "Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics," Resnick, L. B. ed., *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates: 453-94.
- 藤村裕一, 2015, 『アクティブ・ラーニング対応 わかる！書ける！授業改善のための学習指導案—教育実習, 研究授業に役立つ』ジャムハウス.
- Fyfe, E. R., McNeil, N. M., Son, J. Y. and Goldstone, R. L., 2014, "Concreteness fading in mathematics and science instruction: A systematic review," *Educational psychology review*, 26: 9-25.
- 濱中正男, 2001, 「教育実習の実際」教師養成研究会編『教育実習の研究 改訂版』学芸図書, 63-131.
- 平山寛司, 1978, 「第12章 指導案と授業」四宮晟・島田良吉監修『学習指導案の書き方—指導案立案の基礎と方法』新光閣書店, 221-9.
- Holt-Reynolds, D., 1991, *The dialogues of teacher education: Entering and influencing preservice teachers' internal conversations (Research report 91-4)*, East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, ERIC (ED337459).

- 井口和之, 2013, 「3年政治の授業一学びと評価の新たなかたちを目指して」『同志社中学校教育・実践研究 (彰栄No. 36別冊)』10: 1-9.
- 今津孝次郎, 2012, 『教師が育つ条件』(岩波新書), 岩波書店.
- 井上新二, 2006, 『授業力向上にむけて大切にしたい視点―「フレッシュせんせい授業交流会」での取組を通して』京都市総合教育センターカリキュラム開発支援センター, http://www.edu.city.kyoto.jp/sogokyoiku/curri_c/fromkyoto/8_jugyoryoku/fromkyoto_8_all.pdf, 2017.4.24.
- Keller, J. M., 2010, *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*, New York, NY: Springer. (=鈴木克明監訳, 2010, 『学習意欲をデザインする―ARCSモデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房.)
- 釘持勉, 2016, 『実例図解5日でわかる! 板書一読みやすい字の書き方&板書計画』学研プラス.
- 県立広島大学, 2012, 『教育実習の記録 (中学校・高等学校用)』http://www.inoki-ken.net/puh/jisshu_j.htm, 2017.4.24.
- 菊池八穂子・橋本康弘, 2017, 「初等社会科法関連教育の授業開発一憲法学習の改善を目指して」『名古屋学院大学教職センター年報』1: 77-87.
- 木内剛, 2011, 「授業づくりの方法と準備 1 教育実習開始前までに終えておくべき授業の準備」柴田義松・木内剛編『教育実習ハンドブック (改訂版)』学文社, 49-58.
- 小貫悟・桂聖, 2014, 『授業のユニバーサルデザイン入門―どの子も楽しく「わかる・できる」授業のつくり方 (授業のUD Books)』東洋館出版社.
- Korthagen, F. A. J., 2001, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (=武田信子監訳, 2010, 『教師教育学―理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.)
- 教育実習を考える会編, 2011, 『教育実習生のための学習指導案作成教本 社会・地歴・公民科(改訂版)』蒼丘書林.
- Lampert, M., 1990, "When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching," *American educational research journal*, 27(1): 29-63. (=秋田喜代美訳, 1995, 「真正の学びを創造する―数学がわかることと数学を教えること」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い (シリーズ「学びと文化」1)』東京大学出版会, 189-234.)
- Lave, J., 1988, *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge, UK: Cambridge University Press. (=無藤隆・山下清美・中野茂・中村美代子訳, 1995, 『日常生活の認知行動―ひとは日常生活でどう計算し, 実践するか』新曜社.)
- Linn, M., 2006, The knowledge integration perspective on learning and instruction, Sawyer, K. ed., *The Cambridge handbook of the learning sciences*, New York, NY: Cambridge University Press, 243-64.
- 麻柄啓一・進藤聡彦・工藤与志文・立木徹・植松公威・伏見陽児, 2006, 『学習者の誤った知識をどう修正するか―ル・バー修正ストラテジーの研究』東北大学出版会.
- 増田修治, 2013, 「指導観とは何か」『子どもを「育てる」教師のチカラ』15: 25.
- 松本浩司, 2013a, 「教員養成教育における「文脈的教授・学習」としてのプロジェクト・ベース学習の実践に関する研究 (1) ―複数クラスにおける教育効果の測定を中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』50(1): 57-81.
- 松本浩司, 2013b, 「教員養成教育における「文脈的教授・学習」としてのプロジェクト・ベース学習の実践に関する研究 (2) ―学習観の変化を中心に」『名古屋学院大学論集社会科学篇』50(2): 49-72.
- 松本浩司, 2014, 「ひとの学びの性質をふまえた授業づくりの原理とプロセス―自身の授業実践を振り返って」『名古屋学院大学論集社会科学篇』51(2): 189-219.

- 松本浩司, 2015, 「ティーチングマインドー教師の専門的能力における基盤」『名古屋学院大学論集社会科学篇』51(4): 173-200.
- 松本浩司, 2016, 「パフォーマンスとしてのアクティブラーニングー発達のパフォーマンスな教授・学習」『名古屋学院大学ディスカッションペーパー』114, <http://doi.org/10.15012/00000615>.
- 松本浩司, 2017, 「教育理論におけるJerome Brunerの功績をたたえてー教授・学習学やアクティブラーニングへの示唆」『名古屋学院大学論集社会科学篇』53(4): 129-46.
- 松本浩司・人見泰弘, 2016, 「学生の実態をふまえたノートテイキングの指導方法と授業改善に対する提案ー本学文系学部学生へのインタビュー調査に基づいて」『名古屋学院大学ディスカッションペーパー』113, <http://doi.org/10.15012/00000614>.
- 望月俊男・佐々木博史・脇本健弘・平山涼也・久保田善彦・鈴木栄幸, 2013, 「ロールプレイを活性化する触媒としての人形劇ー多様な視点からの洞察を促すための対面協調学習環境」『日本教育工学会論文誌』37(3): 319-31.
- 森正義彦, 1978, 「I-4 学習指導案作成上の留意点」森正義彦編『授業設計入門ー学習指導案の立て方（教職研修・教育実習双書1）』明治図書出版, 26-9.
- 野口芳宏, 2008, 『野口流授業の作法』学陽書房.
- 野口芳宏, 2009, 『教師の作法 指導』さくら社.
- 野口芳宏, 2011, 『野口流教師のための発問の作法』学陽書房.
- Ritchhart, R., Church, M. and Morrison, K., 2011, *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*, San Francisco, CA: Jossey-Bass. (=黒上晴夫・小島亜華里訳, 2015, 『子どもの思考が見える21のルーチンーアクティブな学びをつくる』北大路書房.)
- 佐伯胖, 1995, 「文化的実践への参加としての学習」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い（シリーズ「学びと文化」1）』東京大学出版会, 1-48.
- 斎藤喜博, 1964, 『授業の展開』国土社.
- 斎藤喜博, 1970, 『斎藤喜博全集第5巻』国土社.
- 佐々木昭, 1993, 『学習指導案の研究と実際』学文社.
- 佐藤英二, 2009, 「授業作りを教える方法としてのシナリオ作成の意義」『教員養成学研究』5: 19-28.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美, 1991, 「教師の実践的思考様式に関する研究（1）ー熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』30: 177-98.
- 須賀毅, 1980, 「教科書の教材を研究するには, どうすればよいでしょうか」杉山正一・香川英雄編『教材研究・指導案・研究授業の指導技術（指導技術シリーズ8）』東洋館出版社, 25-8.
- 杉江修治, 2011, 『協同学習入門ー基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版.
- 鈴木宏昭, 2016, 『教養としての認知科学』東京大学出版会.
- 鈴木健二, 2013, 「再現性の高い指導案を書く」『子どもを「育てる」教師のチカラ』15: 28-9.
- 竹中輝夫, 1979, 「教材の開発と授業への活用」『初等教育資料』9: 6-10.
- 時田光人, 1978, 「第1章 指導案立案の基礎と方法 第2節 立案の方法」四宮晟・島田良吉監修『学習指導案の書き方ー指導案立案の基礎と方法』新光閣書店, 17-24.
- 富澤敏彦, 2007, 『簡単ルールで一生きれいな字』日本放送出版協会.
- 吉本均（子安潤・権藤誠剛編）, 2006, 『学級の教育力を生かす吉本均著作選集4 授業の演出と指導案づくり』明治図書出版.