

G2-04

高等学校国語科の年間指導計画の有効性を高めるための工夫

—成長するカリキュラムの作成と評価に向けて—

研究の概要

高等学校国語科においては、複数単元の関係を見通した単元構想や効果的な指導計画の作成方法等が明らかになっていない現状があると考えられる。

そこで、本研究においては、教師に対する実態調査等を通して高等学校国語科の年間指導計画の作成やその活用に関する課題を明らかにするとともに、年間指導計画の有効性を高めるための視点及び方法について提案する。

キーワード

高等学校, 国語科, 年間指導計画, 単元, カリキュラム, 評価

目 次	
I はじめに……………1	(2) 作成者の意図を効果的に伝えるための表現……………13
II 研究の目的……………1	(3) 他の教師や生徒との情報の共有……………13
III 研究の内容……………2	(4) 計画の柔軟な修正・改善……………13
1 高等学校国語科年間指導計画の性格……………2	(5) カリキュラム評価の実施……………14
(1) 年間指導計画の定義……………2	4 年間指導計画の有効性を高めるための方法……………14
(2) 年間指導計画の作成手順と留意点……………2	(1) 単元構成図の作成……………14
(3) 国語科における単元の種類……………3	(2) 年間指導計画の様式等の改善……………15
(4) 高等学校国語科特有の事情……………4	(3) 生徒への学習目標等の明示……………18
2 年間指導計画の作成等に関する実態……………6	(4) 随時の指導記録の作成……………19
(1) 教科書「国語総合」における単元構成等に関する調査……………6	(5) 年間指導計画チェックリストの活用……………20
(2) 年間指導計画の作成方法等に関する調査……………7	IV 実践事例……………21
(3) 実態調査結果から導き出される課題……………11	V 今後の課題……………25
3 年間指導計画の有効性を高めるための視点……………12	VI おわりに……………26
(1) 単元の設定・構成における主体性の確保……………12	

高等学校国語科の年間指導計画の有効性を高めるための工夫 ー成長するカリキュラムの作成と評価に向けてー

目的

高等学校国語科年間指導計画の作成及び活用に関する課題を明らかにし、年間指導計画の有効性を高めるための視点及び方法について提案する。

内容

高等学校国語科年間指導計画の性格の検討
(定義, 作成手順と留意点, 単元の種類, 高等学校国語科特有の事情などについての考察)

調査による実態把握

教科書「国語総合」における
単元構成等に関する調査
(教科書研究)

年間指導計画の作成方法等
に関する調査
(県立高等学校教員対象)

作成・活用上の課題

課題の集約

- 単元設定に関する課題
- 表現に関する課題
- 計画の共通理解に関する課題
- 実施・活用に関する課題
- 作業の意義や負担感に関する課題

改善策の提案

改善の視点

改善方法例

- 単元の設定・構成の主体性
- 意図を効果的に伝える表現
- 他の教師や生徒との情報共有
- 計画の柔軟な修正・改善
- カリキュラム評価の実施

- 単元構成図の作成
- 計画様式等の改善
- 生徒への学習目標等の明示
- 随時の指導記録の作成
- チェックリストの活用

効果的な
年間指導計画

高等学校国語科の年間指導計画の有効性を高めるための工夫

—成長するカリキュラムの作成と評価に向けて—

I はじめに

学校教育は生徒に「生きる力」を育成するための意図的かつ計画的な営みである。日々の授業を行う教師に求められるのは、恣意的、場当たりの指導ではなく、妥当で明確な指導方針と指導計画に基づく確かな指導である。こうした要求に応えるためには、担当する教科・科目の学習指導に関する目標、内容及び方法等を指導計画としてあらかじめ具体化しておくことが必要となる。指導計画は、教師の指導意図の具体的表現であり、他の教師に対しては、その精度を高めるべく共に検討し合うための材料となるものである。また、教育を受ける側の生徒や保護者に対しては、確かな指導を宣言しその信頼を獲得するための説明書の役割を担うものと考えられることができる。

こうした性格をもつ指導計画のうち、その教科・科目等の年間の指導の見通しを表現したものが年間指導計画である。高等学校国語科においても、各学校の教育課程に応じて各科目の年間指導計画が作成されている。年間指導計画は、本来、各校で育成しようとする言語能力のいわば「設計図」とでも呼ぶべきものであり、生徒の実態や学校の特色をかんがみ、指導者が年間を通して生徒に身に付けさせるべき学力を具体的に計画したものである。

しかしながら、これまで実際に作成されてきた計画の多くは教科書に掲載されている教材を単に配列して単元化したものに過ぎず、当該学校で育成すべき言語能力を真に検討した上で構想されているものとは言い難いことが指摘されてきた。高木（2003）は、「これまで、国語科の学習指導では教科書を用い、それを始めから順次扱うということが多かった。各学校での国語科の授業における学びは、各学校や各教室、さらに、一人一人の学び手によって異なることは言うまでもない。この一人一人の学び手の違いから学習指導を組織・構成していくことが、今日求められている」と述べ、当然のこのように、教科書の順番に従って行われてきた国語科の授業の課題を指摘している。

こうした課題が解消されない背景として、高等学校国語科において、複数単元の関係を見通した単元構想や効果的な指導計画の作成や評価の方法等が明らかになっていない現状があると考えられる。高等学校年間指導計画の効果的な作成に関する研究については、計画の作成事例は多いものの、カリキュラムとしての計画の有効性と課題に言及した実践研究はほとんど見られない。完成度の高い「国語総合」の年間指導計画を作成するための実践的研究を続けている「国語実践の会フロンT」（2004）や、「伝え合い」を重視した高等学校国語科カリキュラムの実践的研究を行い、豊富な実践事例を理論的考察の下に紹介している井上（2008）の研究はその先駆けとも言えるが、それらの実践研究は研究グループや個人の問題意識を基盤としたものであり、高等学校で広く作成されている年間指導計画の実態を把握し、その課題を反映したものとは言い難い面もある。また、年間指導計画の実践事例は多いが、その効果的な作成の視点や方法、単元の構成原理やその評価について言及されている文献は非常に少ない。

そこで、本研究においては、教師に対する実態調査等を通して高等学校国語科の年間指導計画の作成やその活用に関する課題を明らかにするとともに、その結果を踏まえ、年間指導計画の有効性を高めるための視点及び方法について提案する。

II 研究の目的

高等学校国語科年間指導計画の作成及び活用に関する課題を明らかにするとともに、年間指導計

画の有効性を高めるための視点及び方法について提案する。

Ⅲ 研究の内容

1 高等学校国語科年間指導計画の性格

ここでは、高等学校国語科年間指導計画の性格として、年間指導計画の定義、作成の手順及び留意点、単元の種類等について、先行研究を取り上げながら考察するとともに、効果的な計画の作成に当たって想定される困難性についても言及する。

(1) 年間指導計画の定義

年間指導計画は、学校教育計画を各学年における指導計画として具体化したものであり、「各教科、道徳、特別教育活動、総合的な学習の時間等についての諸活動が、年間を通じてどのように展開するのかを明らかにするための、最も基本になる計画」である。これは「学校教育活動の設計図」ともいうべき重要な計画であるといえる²⁾。したがって、年間指導計画はそれ自体ア・プリオリに成立するものではなく、学校全体の教育計画を踏まえ、その教科等における効果的な教育活動の展開を想定した上で作成される必要がある。

次に、国語科における年間指導計画の定義について、二つの辞典の記載を確認する。

○学校の教育目標や教育活動と国語科における指導内容との関連づけ、言語の教育としての立場の明確化とともに、学校生活全体を通じた言語生活の適正化、児童生徒の言語に対する関心や理解のさらなる深まり、実生活への広まりなど、「生きた」視野から作成されなければならない。「全体計画→年間計画→単元ごとの指導計画→1単位時間の指導計画(学習指導案)」といった系統性も押さえる。項目として、「目標」「単元」「月配当」「時間」「学習活動」「関連事項」「資料」「留意事項」などを挙げるができる³⁾。

○国語科の年間指導計画は、単に教科書教材を順次指導していく段階にとどまることなく、国語科の学習を通して、のぞましい人間形成ができると共に、確実に言語能力が定着するように作成されなければならない。そのためには、基礎的な事項の指導を徹底し、その指導で培われた技能が、つぎの指導では総合的な能力となって生きて働き、更にその能力が発展的に応用されるような指導計画を作成することが必要である。つまり、基礎・基本・発展という体系的な指導も重要である⁴⁾。

両者に共通しているのは、国語科として言語の教育を重視すること、年間指導計画の作成に際して系統性や体系性への配慮を求めていることである。一方、前者では、先述した学校教育目標との関係、言語生活や実生活など広い視野からの作成が重視されていること、具体的な項目が示されていること、後者では、基礎・基本・発展といった能力の伸長が重視されていることなどが特徴として挙げられる。

これらを踏まえ、本研究では、高等学校国語科年間指導計画を次のように定義した。

学習指導要領や当該高等学校の学校教育計画に基づき、言語の教育を担う国語科として、生徒の言語への関心の高揚や言語生活の充実を図るため、言語能力の系統性や各単元・時間の整合性を踏まえて作成される、年間を通じた指導の計画。

(2) 年間指導計画の作成手順と留意点

先述のとおり、年間指導計画は学習指導の上で重要な計画であるが、その作成手順や留意点について一様に定められたものではなく、教育委員会や学校、教師に任されているのが実状である。

しかし、年間指導計画の作成に当たって、その手順や留意点について一定の共通理解は必要である。

この点について、例えば、「国語教育研究大辞典」には、国語科の年間指導計画の作成と課題として次の6項目が掲げられている⁵⁾。

- ① 地域、学校、学年の実情と言語生活の実態を調査し、その特色を把握する。
- ② 国語科の指導内容を理解し、教科書の分析と位置づけを明確にして、目標・内容の系統を考える。
- ③ 年間、学期、月間、週間の指導時数と領域（表現・理解・言語事項）の比重を考慮して、単元数と種類と時数とを決定する。
- ④ 単元の目標、指導内容の中心を明確にして単元を構成する。
- ⑤ 単元は、話題、題材を核として、指導目標達成を目指す表現と理解の言語活動を有機的、総合的に展開するよう配慮する。
- ⑥ 学習者の関心と興味と能力、単元の位置と系統、季節、行事、他教科等の内容などを考慮して単元を配列するとともに、合科的扱いにも配慮する。

また、田中（2003）は、高等学校国語科における年間指導計画作成の基本的な考え方として、次の6項目を挙げている⁶⁾。

- ① 学校の教育目標、学校全体の教育活動、教育課程全体を視野に置いて、言語能力の育成を主たる任務とする国語科としての役割を果たすという立場から、他教科等との関連を図ること
- ② 科目の目標を基にして単元等の目標等を設定すること
- ③ 生徒の実態等に照らし、学習の段階性、言語能力の系統性等を考慮しつつ、単元等を構成すること
- ④ 目標の確実な実現のために、単元等の目標・内容及びそれに準拠した評価規準等はできるだけコンパクトなものにすること
- ⑤ 学習指導要領、特に言語活動例との関連を具体的に図ること
- ⑥ 学校図書館の機能の活用を図ること

両者の記述を参考にして年間指導計画の作成の手順を次のように考えた。

- ① 学習指導要領、学校教育計画、生徒の実態等を踏まえた、科目の目標・内容の決定
- ② 科目の目標・内容に基づき、学習の段階性や言語能力の系統性を踏まえた、単元の目標・内容の仮設定
- ③ 教科書を中心とした教材の分析・研究を踏まえた、単元の目標・内容の決定
- ④ 年間の指導時数や各領域のバランス等を踏まえた、単元数、時数等の決定
- ⑤ 科目や各単元の目標・内容を踏まえた、各単元の構成・配列の決定
- ⑥ 単元の目標・内容に基づいた評価規準等の決定

高等学校の場合、教科書に収録されている教材数が多く、教科書の教材すべてを年間指導計画に盛り込むことは現実的でない。したがって、②～⑤の作業をいかに有機的に行うかが重要となる。

(3) 国語科における単元の種類

年間指導計画は幾つかの単元によって構成されている。したがって、その作成の際に単元をど

のように設定するかという問題は大変重要である。

国語科における「単元」の分類には様々な考え方があり、例えば、「国語教育研究大辞典」の「単元」に関する記載を整理してみると、図1のようになる⁷⁾。

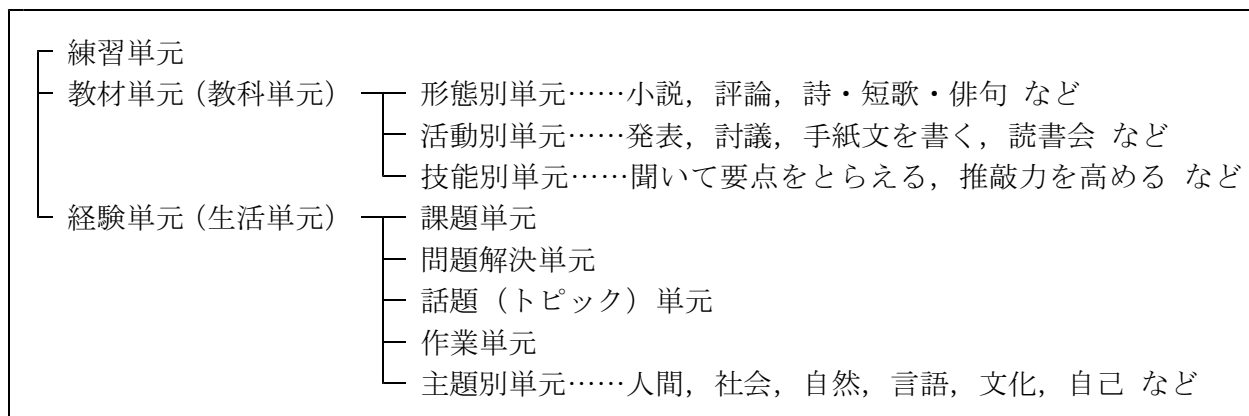


図1 単元の種類

「練習単元」は主に言語技能の練習のために設定された単元を指すが、高等学校では、いわゆる基礎学力の定着を図るための言語事項のみの単元を除き、余り一般的ではないと考えられる。

「教材単元(教科単元)」は、教材の価値体系、論理体系に中心を置く単元であり、一方、「経験単元(生活単元)」は、生徒の生活経験や言語生活に基盤を置く単元である。桑原(2006)は、この両者を「二者択一的に考えるのではなくて、教材単元にあっても、児童・生徒の言語生活に根を下ろしていくような方向で考えられなければならないし、また、生活単元にしても、目標を見失うことなく、文化への志向を目ざしていかなければならないであろう」と述べ、これらを相補的に考えることの重要性を指摘している⁸⁾。

国語科の年間指導計画を作成する際には、このような単元の種類も踏まえ、複数の単元をどのように組み合わせれば、系統性や関連性が確保されるのかという点に十分留意する必要がある。

(4) 高等学校国語科特有の事情

しかし一方で、高等学校国語科年間指導計画の効果的な作成については、他校種や他教科とは異なる幾つかの困難が想定される。

ア 教科書教材に依存してきた教科指導の特徴

自然科学系の教科と異なり、言語を扱う国語科では、具体的な文章や作品を通して初めて、学習指導要領の指導事項を指導することが可能になる場合が多い。そのため、国語科の教科書教材といえば説明的文章や文学的文章などの文章教材がまずイメージされ、教科書はいわば文章教材集としての性格を色濃くする傾向にあった。

こうしたことから、国語科の教師には、学習指導要領の指導事項を系統的に指導するという意識よりも、教科書教材に独自の内容や表現をその都度指導するという意識の方が強かったと言われる。西辻(2004)も、「現在、年間指導計画の中には、教材を軸として単元等を構成しているものが少なくない。そのような単元構成をとっている計画では、目標が、教材の内容や教育的価値等から帰納的に設定されているというものも少なくない。そこでは、それぞれの教材に依拠した目標の総和がその科目の目標に収斂されがちで、学校として、生徒にどのような言語能力を付けさせようとしているのかが見えにくくなってしまふ。」と述べ、教科書教材に依拠した目標にのみ基づいて行われてきた国語科の授業の課題を指摘している⁹⁾。

イ 言語能力の規定の難しさ

国語科の指導計画を検討する際には、各単元で育成する言語能力の系統性を考慮する必要がある。学年間や領域間の関係に留意しながら、当該単元や1単位時間で育成する能力を定めなければ学習指導は充実したものとはならない。しかし一方で、漢字や文法など一部の言語事項に関す

る技能・知識を除き、個々の言語能力を客観的なものとして措置することには困難が伴う。例えば、数学科における「一次方程式を解くことができる」能力と同様に国語科における言語能力を規定することは難しい。このため、言語能力の系統性を厳密に考えるには限界があるのが実状である。特に高等学校は義務教育の発展段階でもあり、言語能力の規定には一層の困難が予想される。

また、国語科では日常的に生徒が用いている国語を扱っている。そのため生徒は、国語科の授業だけではなく、他教科等の授業や学校行事など学校の教育活動、家庭や地域におけるコミュニケーションにおいても言語能力を駆使し、語彙を習得するなど、言語能力を日々身に付けている。したがって、ある言語能力が純粹に国語科の授業で育成されたかどうかを見取ることが困難であるという事情もある。

したがって教師には、学習指導要領に規定された指導事項に基づき、学校や教室、一人一人の生徒の実態を見据えた上で、必要な言語能力を自ら措置し、相互の関係を考慮しながら調和のとれた指導計画を作成する能力が求められる。しかし、アに述べたような課題もあり、実際にはそのような指導計画を作成することは簡単ではない。

ウ 高等学校教育の多様性

高等学校は義務教育と比べて多様な学校の特色を有し、地域や生徒の実態に応じた教育機関である。そもそも高等学校における学習指導は、生徒指導要録の改善通知¹⁰)に明記されているように、学習指導要領に基づきながらも、学校が地域や生徒の実態に即して教科・科目の目標や内容を設定することが可能である。したがって、同一学年の同一科目における指導であっても、学校によって指導内容に違いがあるのは当然のことと言える。義務教育と比べて、高等学校国語科の教科書は発行点数が多く、同一の会社が同一科目について内容や分量の異なる様々な教科書を発行しているが、それは高等学校のこうした事情の反映であろう。

このような高等学校教育の多様性は、そのまま年間指導計画の多様性につながる。多様であること自体は課題ではなく、むしろ妥当なことである。しかし、多様であることは、他校の年間指導計画への関心を必ずしも高めることにつながらない。結果として個々の年間指導計画の妥当性は当該学校の中だけで検討されるため、年間指導計画の質的な改善がどのように担保されているかが見えにくいという側面がある。

エ 細分化された授業担当制

また、教師の担当制に起因すると考えられる課題も挙げられる。中学校学習指導要領の内容は学年単位で示されており、教科書も学年単位で作成されている。したがって、教師は通常、当該学年の全領域の指導を行っている。一方、高等学校学習指導要領の内容は科目単位で示されており、教科書も科目単位で作成されている。高等学校学習指導要領に規定されている国語科6科目のうち総合科目である「国語総合」を除く他の科目は、「話すこと・聞くこと」「書くこと」を重点的に指導する「国語表現Ⅰ」「国語表現Ⅱ」、「読むこと」を重点的に指導する「現代文」「古典」「古典講読」から成っており、これらはいずれも特定の領域を中心に指導する科目である。こうした科目構成からも予想されるとおり、高等学校の国語科教師には特定の科目の内容に対する高い専門性が求められており、複数の教師が特定の科目の指導に専念することも多い。

国語科ではこれまで「読むこと」の領域を中心とする意識が強く、高等学校においても「現代文」や「古典」の指導が中心であるという意識を多くの教師が抱いていると考えられる。そのことは、総合科目である「国語総合」を「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域ではなく、「現代文」「古文」「漢文」という教材の3分野に分けて複数の教師が担当する学校があったという事例に象徴されている。

しかし、こうした細分化された担当制は、教師の専門性の発揮が見込める反面、3領域の関連や他の科目との整合性という、年間指導計画の充実に向けた重要な視点への関心を鈍磨させ、自らの専門性への埋没を招くおそれがある。国語科が総合的な言語能力を育成する教科であること

を見失い、年間指導計画作成の段階からすでに、偏った言語能力を育成する計画を立案してしまう可能性が否定できない。

2 年間指導計画の作成等に関する実態

ここでは、先述した高等学校国語科年間指導計画の性格を踏まえ、調査結果の考察を通して、年間指導計画の作成等に関する実態と課題を明らかにする。

(1) 教科書「国語総合」における単元構成等に関する調査

多くの学校が年間指導計画作成上の参考資料としている教科書における単元構想の特徴を明らかにするため、ほとんどの学校が必修科目として開設している「国語総合」について、教科書、教科書発行会社がWeb上で公開している編集趣意書及び年間指導計画例を調査した。対象とした教科書は、平成19年度以降使用高等学校教科書として発行されている10社23点である。

ア 領域内容の構成状況

「国語総合」が「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域を併せ持つ総合科目であることはすでに述べたが、目次から一見してこのことがうかがえる教科書は皆無であった。最も多かったのは、「現代文編、古文編、漢文編」(12点, 52.2%, 以下%表示はすべて調査母数における割合)という目次構成であり、順に「現代文編、古文編、漢文編、表現編」(6点, 26.1%)の4編から成るもの、「現代文・表現編、古典編」(2点, 8.7%)と続き、「現代文編、古典編」「現代文・表現編、古文編、漢文編」「本編、資料編」が各1点であった。

「表現編」を設けていない教科書の多くは、「話すこと・聞くこと」「書くこと」に関する内容を「現代文編」の文章教材の各単元に続けて掲載しているが、コラム的な扱いをしているものも見られた。また、「現代文編」の最終単元として表現に関する内容を一括して掲載するものもあった。こうした構成は、単元構成を検討するまでもなく、「国語総合」の教科書が「読むこと」の内容に傾斜していることを物語っており、「読むこと」の内容に「話すこと・聞くこと」「書くこと」の内容が従属しているかのような認識を教師に与えるおそれがある。

以上のことから、「国語総合」教科書の内容は「読むこと」の内容を中心に構成されており、概して国語科の3領域の位置付けが不明確であると考えられる。

イ 教材の系統性

教科書発行会社の編集方針が端的に示されているのが、各教科書に関する編集趣意書である。そこで、編集趣意書「編集の基本方針」「編集上の留意点及び特色」の記載内容から、各教科書の教材の選定、配列に国語学力の系統性がどのように配慮されているかを調べた。「教材の配列は、表現・内容ともに易から難へを基本とした」「基礎を重視した取り組みやすいものから読解力を要するものへと、易から難への流れに沿って配置した」など教材の系統性を謳ったものは、3点(13.0%)にとどまった。もっとも、これら3点も具体的な配列の系統性については触れていない。その他の教科書についても系統性を全く考慮していないとは考えられないが、編集方針や特色として打ち出されていないことから、明確な系統性はうかがえないのが実状である。

ウ 領域間の関連性

イと同じく、編集趣意書の記載内容から、領域間の関連性がどのように配慮されているかを調べた。「各単元では、『話すこと・聞くこと』『書くこと』『読むこと』及び『言語事項』を密接に関連させ」「『話すこと・聞くこと』『書くこと』の学習は、『読むこと』の学習と関連付けながら学習できるよう配慮した」など関連性を謳ったものは、9点(39.1%)であった。しかし、関連性の具体的な内容について謳ったものは皆無であり、領域間でどのような関連性を図ろうとしているかについてはうかがうことができなかった。

エ 単元の種類

各教科書の目次から、各領域においてどのような単元が想定されているかを図1に示した単元の種類別に調べた。ただし、練習単元は除外し、教科書でよく取り上げられている教材単元につ

いては、その中の三つの分類別に調べた。また、経験単元（生活単元）については、高等学校の教科書でよく取り上げられている主題別単元についてのみ調べた。

その結果、「話すこと・聞くこと」と「書くこと」については、すべての教科書が活動別単元を採用しており、そのうち1点（4.3%）のみが併せて技能別単元を採用していた。一方、「読むこと」については、すべてが形態別単元を採用しており、そのうち9点（39.1%）が併せて主題別単元を採用していた。

「話すこと・聞くこと」「書くこと」については活動が、「読むこと」についてはあくまでも教材の形態が重視されていることがうかがえる。

オ 年間指導計画例に見られる問題点

各社はWeb上で年間指導計画例を公開しており、それらを参考に年間指導計画を作成している学校も多いと考えられる。しかし、これらの中にはそのまま年間指導計画として用いるには不相当と思われるものもあった。例えば、教科書の全教材を単元として計画に盛り込んでいるため年間で40単元を超えているもの、ほぼすべての単元を5観点で評価する計画になっているもの、同じジャンルの教材に関する学習目標に必要な以上の重複が見られるものなどである。これらは年間で育成すべき学力を見通した計画とはいえない。こうした事例からは、単元間の関係を考慮することができずに各単元の中だけで計画を作成したため、年間指導計画がそれらの単なる寄せ集めとなっているという実態をうかがうことができる。

(2) 年間指導計画の作成方法等に関する調査

年間指導計画の作成の実態を確かめるため、岡山県立高等学校56校の国語科担当教員を対象に調査を行った。調査には49校からの回答（回答率87.5%）を得た。調査結果の概要は次のとおりである。

ア 必履修科目の年間指導計画の作成方法等に関する調査結果

(7) 必履修科目

学習指導要領に定められている選択必履修科目「国語表現Ⅰ」「国語総合」のうち、いずれの科目を学校での必履修科目として設定しているかを尋ねたところ、46校（93.9%）が「国語総合」を設定していた。

3領域すべてを扱う「国語総合」の標準単位は4単位であり、2単位の「国語表現Ⅰ」に比べて内容が充実している。必履修科目はすべての生徒に履修させることが規定されており、ほとんどの学校で高等学校における基礎・基本の科目として「国語総合」が重視されているといえる。

(4) 作成期限

年間指導計画の作成期限について尋ねたところ、「4月」が25校（51.0%）で最も多く、次に「前年度3月」「5月」が同数（10校、20.4%）、続いて「前年度1月以前」「前年度2月」が同数（2校、4.1%）であった。「6月以降」「決まっていない」「その他」の項目の回答は0校であった。

実施当年度を期限としているのは35校（71.4%）であり、前年度作成（14校、28.6%）を大きく上回った。当年度での作成は、生徒の実態を把握しながら実際の科目担当者が効果的に行える点はよいが、年度当初で時間の余裕を持ちにくい点、前年度からの引き継ぎがうやむやになりやすい点などが懸念される。とりわけ指導が始まって2か月後の「5月」までが期限というのはやや遅い感もあるが、ある協力委員の学校では、前年度に作成した計画を実際に運用し、最終的に5月に実態を踏まえて見直しを行うということである。

(5) 作成担当者

年間指導計画の作成担当者について尋ねたところ、「当該科目の担当者」が作成している学校が最も多く（27校、55.1%）、続いて、「各学年の教科担当者で協議の上で分担」（11校、22.4%）、「国語科全員で全学年分を協議の上で分担」（9校、18.4%）、「その他」（2校、4.1%）の順となった。「決まっていない」と回答した学校はなかった。

なお、「(イ) 作成期限」との関係性を調べたところ、「当該科目の担当者」と回答した27校のうちの22校(81.5%)が、「各学年の教科担当者で協議の上で分担」と回答した11校のうちの9校(81.8%)が実施当年度を期限としていた。一方、「国語科全員で全学年分を協議の上で分担」と回答した9校のうち、6校(6.7%)が前年度を期限としていた。全体としては、実際の指導者が決定した後に指導者本人や学年の教科担当者が作成する学校が多いが、国語科全員で分担している学校では、前年度中に作成を済ませている学校が多いことが分かる。

(エ) 参考資料

年間指導計画を作成する際に、学習指導要領及びその解説編を除き、どのような参考資料を使っているかについて、複数回答可能として尋ねたところ、「教科書」(45校, 91.8%)、「当該科目の前年度指導計画」(42校, 85.7%)、「教科書会社作成の指導書」(34校, 69.4%)、「教科書会社作成のシラバス例」(29校, 59.2%)、「教科書会社作成の編集趣意書」(21校, 42.9%)、「当該学年の前年度履修科目の指導計画」(20校, 40.8%)、「その他」(0校, 0%)の順に回答数が多かった。

回答のなかった「その他」を除く6項目のうち、回答した項目数を調べると、3項目が最も多く(13校, 26.5%)、続いて4項目(12校, 24.5%)、6項目(9校, 18.4%)、5項目と2項目が同数(7校, 14.3%)、1項目(1校, 2%)の順であった。

「教科書」に加え、当該科目の具体的内容にかかわりの深い「当該科目の前年度指導計画」「教科書会社作成の指導書」「教科書会社作成のシラバス例」を中心とした3、4種類の参考資料を適宜選択している学校が多いと言える。

(オ) 教科書内容への依存度

年間指導計画の単元を設定する際に教科書の内容(教材)をどの程度取り入れているかを尋ねた。「教科書から設定する単元が中心だが、一部の単元については独自に設定」が27校(55.1%)で最も多かったが、「すべての単元を教科書から設定」も21校(42.9%)あり、総じて教科書内容への依存度は低くはないといえる。一方、「独自に設定する単元が中心だが、一部の単元を教科書から設定」は1校(2%)しかなかった。

(カ) 教科書掲載順への依存度

年間指導計画の単元を設定する際に単元の順序が教科書の内容(教材)の掲載順にならっているかどうかを尋ねた。「一部の単元については教科書の掲載順と異なっている」が33校(67.3%)で最も多かったが、「すべての単元について教科書の掲載順にならっている」も12校(24.5%)あった。「教科書の掲載順を全く考慮していない」は3校(6.1%)、「その他」は1校(2%)であった。総じて教科書掲載順への依存度も決して低くはないといえよう。

(キ) 領域間の関連性の重視

年間指導計画の単元を設定する際に「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域間の関連性を重視しているかを4件法で尋ねた。「重視している」(7校, 14.3%)と「ある程度重視している」(32校, 65.3%)の回答を合わせて8割近くであったが、「余り重視していない」と回答した学校も2割程度(10校, 20.4%)あり、年間指導計画の単元設定の際に領域間の関連性への配慮が十分でない実態があることが確認できた。なお、「重視していない」と回答した学校はなかった。

(ク) 公開の対象

作成した年間指導計画の公開対象を複数回答可能として尋ねた。「生徒」(39校, 79.6%)、「保護者」(28校, 57.1%)はいずれも半数以上の学校が公開対象としていたが、「学校評議員」(11校, 22.4%)、「入学希望者等」(4校, 8.2%)を公開対象としている学校は比較的少なく、「地域住民」に公開していると回答した学校はなかった。

しかし「だれに対しても」という回答も5校(10.2%)あり、要望があれば広く公開する姿勢の学校も少数ながらあることが分かった。逆に、「全く公開していない」という回答も同じく5

校（10.2%）あり，年間指導計画の公開に消極的な学校が少数存在することが確認できた。

イ 年間指導計画の作成に関する回答者への意識調査の結果

(7) 作成に当たって重視する項目

年間指導計画の作成に際して，「学習指導要領の目標・内容等との整合」「単元目標の明確化」「評価規準・評価方法の妥当性」「目標や評価規準等の表現の分かりやすさ」「単元目標と教材・学習活動等との整合」「単元間の内容・難易の整合」の6項目について，重視しているかをそれぞれ4件法で尋ねた。

6項目のうち「重視している」と回答した学校が最も多かったのは「単元間の内容・難易の整合」（22校，44.9%）であり，続いて「学習指導要領の目標・内容等との整合」「単元目標と教材・学習活動等との整合」が同数（20校，40.8%），「単元目標の明確化」（19校，38.8%），「評価規準・評価方法の妥当性」（18校，36.7%），「目標や評価規準等の表現の分かりやすさ」（15校，30.6%）の順であった。

また，「重視していない」と回答した学校は6項目ともなかったが，「余り重視していない」と回答した学校が最も多かったのは「目標や評価規準等の表現の分かりやすさ」（7校，14.3%）であり，最も少なかったのは「単元目標と教材・学習活動等との整合」（3校，6.1%）であった。

以上の結果から，年間指導計画が単元の目標・内容を中心に作成されており，評価規準の内容や表現については比較的軽視されていることが分かる。

(イ) 授業への活用度

作成された年間指導計画が実際の授業で活用されているかを，「思う」「やや思う」「余り思わない」「思わない」の4件法で尋ねた。「思う」（12校，24.5%）と「やや思う」（23校，46.9%）の回答を合わせて7割程度であり，多くの学校では年間指導計画がある程度活用されていると感じられていることが分かる。しかしこの項目では，「余り思わない」（12校，24.5%）だけでなく，「思わない」（2校，4.1%）と回答した学校もあり，一部の学校では実際の授業での活用課題があることが明らかとなった。

またこの項目については，さらに，回答の理由について自由記述法で尋ねた。主な理由は次のとおりである。

[肯定的な回答（「思う」「やや思う」）の主な理由]

- 年間計画は教室に掲示してある。そのため生徒は予定が立てやすい。
- 授業計画や評価方法等を生徒に示した以上，いい加減なことではできないから。
- 教科内で授業を担当する際，できるだけ複数の教員で担当するようにしており，そのために年間指導計画が担当教員間での共通認識となっているから。
- 年間指導計画に沿って授業を進めることで，見通しが立ち，教員間の意思疎通がスムーズである。
- 教材の内容，配置などを考慮した教科書選定を行っているため，1年間の大きな流れは決定している。ただ新学年の慌ただしい時に，生徒の実態もわからずに年間指導計画を作成せざるを得ず，授業を重ねていく上で実態に即して適宜改善すべきものであるため，実感として「やや思う」である。

[否定的な回答（「余り思わない」「思わない」）の主な理由]

- 生徒の理解に合わせて授業を進めていくと，計画したほどの教材がこなせないことが多いから。
- 提出用に作成されたものは，様々な制限があり，実状にあっていないため。
- 3年間の計画を前提に年間指導計画を立てるものの，入学してくる生徒の質の低下の状況の予測は困難であるし，年次での学習内容の定着状況も様々であるので，活用に至っていないから。

○どうしてもその時々状況で各単元に用いる授業時間が膨らみ、徐々に計画と実際の授業の間にずれが生じてきてしまうため。

肯定的な回答の主な理由は、①複数教員間での共通理解、②生徒自身の学習計画立案への効果、③公開による教師の説明責任などに集約される。一方、否定的な回答の主な理由は、①計画と実践とのずれ、②公開等に向けた情報の制約、③生徒の変化による計画の困難性などに集約される。

(ウ) 問題点

年間指導計画の作成や活用に際して、「作業の負担感が大きい」「計画と実践とのずれ」「作成する意義が実感できない」「作成方法がよく分からない」「活用の仕方がよく分からない」「校内の共通理解が十分でない」「前年度担当者との引き継ぎが十分でない」の7項目について、問題だと思うことをそれぞれ「思う」「やや思う」「余り思わない」「思わない」の4件法で尋ねた。

7項目のうち「思う」と回答した学校が最も多かったのは「作業の負担感が大きい」(24校、49.0%)であり、続いて「計画と実践とのずれ」(8校、16.7%)、「作成する意義が実感できない」(7校、14.5%)、「前年度担当者との引き継ぎが十分でない」(3校、6.3%)、「校内の共通理解が十分でない」(1校、2.1%)、「作成方法がよく分からない」「活用の仕方がよく分からない」(いずれも0校、0%)の順であった。一方、「思う」「やや思う」とを合わせた回答の割合が最も大きかったのは「作業の負担感が大きい」(41校、85.4%)であり、「計画と実践とのずれ」(38校、79.2%)、「作成する意義が実感できない」(29校、60.3%)、「校内の共通理解が十分でない」(24校、50.0%)、「前年度担当者との引き継ぎが十分でない」(17校、35.5%)、「活用の仕方がよく分からない」(13校、27.1%)、「作成方法がよく分からない」(7校、14.6%)の順に続く結果となった。

作成方法や活用方法についてはおおむね理解できているものの、計画と実践とのずれが生じたり、校内の共通理解が十分でなかったりするなどの問題があり、結果として、作成する意義が実感できず、作業の負担感の増加などにつながっているのではないかと考えられる。

(エ) 自由記述意見

調査項目の最後に、年間指導計画に対する思いや考えを自由記述法で尋ねた。特徴的な回答は次のとおりである。

- 作業の負担感が大きいわりに、生徒にとって余り意味があるとは思えない。
- 内容自体細かすぎて生徒にとってはかえって煩雑なものという認識があるようで、十分に活用されているとは言えない。もっと簡易なものを目指し、生徒が理解しやすい計画書が望ましい。
- 年度初めは多忙になるので、年度末にとりかかるべきなのだが、異動などもあって難しい。何より教材が変わるごとに計画内容も変わってくる国語科では、計画の作成作業が大きな負担である。
- 年間指導計画はその性質上事前に用意し、生徒・保護者他に開示すべきだと思うが、実際には負担が多く、有効活用されていないと思う。作ってそれでおしまいという活用ではいけないと思うのだが。
- 教材の分野に偏りがないように、程度の配慮はするものの、順序はほとんど教科書の掲載順になってしまう。
- 生徒に分かりやすくという観点から教科書の順に従った単元設定をしているが、年度・担当者に関係なく、学校として最も効果的な単元設定をすることが課題だと思う。

ウ 年間指導計画の様式等に関する考察結果

任意で提供を受けた必修科目の年間指導計画41校分について、その様式等を調査した。各校

の様式は多様であったが、おおむね次のような特徴が見られた。

(7) 単元目標の設定について

単元自体は41校中40校(97.6%)が設定しているが、目標(ねらい)を明記しているのは29校(70.7%)にとどまっている。さらに、その目標が具体的な教材の内容を取り込んだものになっているのは10校(24.4%)であり、単元間の系統性を意識した記述となっているのはわずか2校(4.9%)であった。

(イ) 配当時間について

配当時間を明記しているのは29校(70.7%)であり、そのうち26校(63.4%)が単元ごとの時間を設定している。一方で全く明記されていないものもあり、計画段階で各領域の指導時数が明確に示されていないことは問題だといえる。

(ウ) 評価計画について

評価規準を明記しているのは28校(68.3%)であり、そのうち21校(51.2%)が観点ごとに、22校(53.7%)が単元ごとに示している。しかし、評価規準に具体的な教材の内容を取り込んだものは、4校(9.8%)と少ない。また、20校(48.8%)が評価方法を明記しているが、単元ごとに示しているのはわずか2校(4.9%)であり、評価方法が単元内容に先行して発想されることがうかがえる。中には、単に「考査点や平常点」などの評価割合のみが記載されているものもあり、相対評価に傾斜していた時代の名残を感じさせる。こうした評価では単元の内容や活動、評価規準に基づかない評価が行われるおそれがあり、単元に即した目標に準拠した評価が十分行われていないのではないかという懸念を抱かせる。

(エ) 学習指導要領との関連

学習指導要領との関連を明記しているのは3校(7.3%)にとどまっている。小・中学校に比べて、高等学校は学習指導要領に対する意識が低いと言われるが、この結果はそのことを反映しているかのようであり、年間指導計画において説明責任を果たす意味でも、学習指導要領に対する意識の向上が求められる。

(オ) 問題点

上記の点以外にも幾つかの問題点が認められた。年間指導計画と称しながら、年間での計画性がうかがえないものもあった。例えば、各領域の目標が示されているだけで時期に即した記載のないもの、学期ごとに内容が示されているだけで単元の記載のないものなどである。また評価計画においては、例えば、5観点すべてを1単元で評価しようとしているもの、古典の単元に「話す・聞く能力」の評価規準を作成しているもの、「読み書きの能力」など生徒指導要録の改善通知に示された観点以外の観点を設定しているものなどである。これらは、年間指導計画の作成方法や学習評価の方法に対する理解の欠如に起因する問題であると考えられる。

(3) 実態調査結果から導き出される課題

表1は、(1)(2)の結果から導き出される課題をまとめたものである。

表1 年間指導計画作成についての課題

ア 年間指導計画の単元設定に関する課題

- 単元の内容や配列などにおける教科書教材への依存度が高く、単元設定が必ずしも主体的に行われていないこと。
- 領域間の関連性への配慮が必ずしも十分とはいえないこと。
- 教科書編集における教材の構成・配列の意図が必ずしも明確でないこと。

イ 年間指導計画の表現に関する課題

- 年間指導計画が単なる教材単元の羅列となっており、年間を通した学力の高まりや関連が必

ずしも明示されていないこと。

ウ 他者との共通理解に関する課題

- 年間指導計画作成に関する校内の共通理解が十分でないこと。
- 作成した年間指導計画の公開性について、学校により格差があること。

エ 年間指導計画の実施・活用に関する課題

- 作成した計画の授業への活用が必ずしも十分とはいえないこと。
- 計画と実践とのずれが生じてしまい、計画通りに授業が進まないこと。
- 生徒の質的な変化などによる計画の困難性があること。

オ 作業の意義や負担感に関する課題

- 年間指導計画が単なる提出書類と化し、自ら作成する意義が実感できにくいこと。
- 作業の負担感が大きいこと。

これらの課題は「作成段階の課題」(ア・イ・ウ)、「周知段階の課題」(ウ)、「実施段階の課題」(エ)、「評価段階の課題」(エ・オ)の4段階に大きく分けることができる。このように、年間指導計画の作成から実施、活用までの一連の過程のそれぞれの段階において課題が存在することは、いわば計画と指導の悪循環の存在を示唆しており、結果的に、この悪循環が計画としての精度の向上や教師の意欲の高揚を妨げているのではないかと考えられる。この悪循環が繰り返されるだけでは、年間指導計画が真に指導の改善につながり、生徒の学習の充実につながるものにはならない。作成された年間指導計画は、いわば「固定化したカリキュラム」のままで終わってしまうこととなり、教師の徒労感が増すだけである。

必要なことは、これらの課題を少しでも解決に導くことによって、年間指導計画の意義が見直され、「作るだけの計画」から「活用し改善する計画」への転換が図られるようになることである。つまり、年間指導計画の有効性を一層高めていくことによって、「固定化したカリキュラム」から「成長するカリキュラム」への転換の動きを生じさせることが求められるのである。

3 年間指導計画の有効性を高めるための視点

ここでは、表1のア～オの各課題に対応させる形で、年間指導計画の有効性を高めるための視点を5点提示する。

(1) 単元の設定・構成における主体性の確保

授業で教科書を主たる教材として使用するの当然であるが、単元の内容や配列まですべて教科書教材に依存してしまうのでは、計画の主体性は確保できない。また、年間指導計画が真の意味での計画とならず計画のための計画となってしまうのでは、計画の質的向上は望めない。

そこで計画の作成に当たっては、計画の質的向上を図ろうとする主体性が不可欠となる。年間指導計画における主体性は、教科書会社作成の指導書やシラバス例などを下敷きにすることから始めたのでは確保できない。はじめから既成の計画に依存するのではなく、1(2)に示したような作成の手順に基づき、自校の教育目標や教育活動、生徒の実態などあくまでも教師の「今ここ」から国語科授業を見据えることにより確保される。

具体的には、科目の目標を基にした単元目標等の設定、言語能力の系統性等を踏まえた単元内容の構成及び教材の選択などを主体的に行うことが必要である。同じ教科書を使用している、また、同じ様式で計画を作成しても、学校や生徒そして指導に当たる教師が異なれば、計画の内容は異なるはずである。自身が立っている「今ここ」の状況を教師がどのように考え、1年間の生徒の学びをどのように組織するかという方向性を真剣に考える姿勢がまず必要である。

(2) 作成者の意図を効果的に伝えるための表現

いかに質の高い計画を構想することができたとしても、それを的確かつ適切に伝える表現がなされなければ、結果的にその計画の質の高い内実を示すことは不可能である。いわば内容と形式の両面が整合して初めて、優れた計画はその能力を発揮することができると言える。

具体的にはまず、年間指導計画の様式をいかに効果的なものにするかが大切である。田中(2003)は、「科目の年間(全体)指導計画を作成することは、学校が責任を持って、その科目の目標や内容等を、意味と実態のある構造として描くことである。その様式には、その科目に対する、その学校の国語科の考え方や方針がそのまま表れると言ってよい」と述べている¹¹⁾。「実施月」「教材名」「時間数」「主な活動」だけでは、何を目標にしたどのような指導と評価が行われるのかが明確とは言えない。年間の計画を示す以上、単にその単元の内容を示すのではなく、各単元の学習段階や言語能力の関係が一覧できることが望ましい。

また、単元の目標、評価規準などを他者が読んでも理解できるように、それらの文言をできるだけ分かりやすく表現することも大切である。そのためには、例えば、単元の目標、単元の評価規準、学習の具体における評価規準の三者の表現の抽象度が同じにならないよう工夫することなどが必要となろう。

(3) 他の教師や生徒との情報の共有

年間指導計画は作成者が作成して自ら活用するだけでなく、様々な点で他者との情報共有を図ることによって、その精度や有効性を高めることができると考えられる。情報の共有方法と期待される効果には、例えば次のようなものが考えられる。

ア 作成段階における情報共有

校内の他の教師と作成方針や内容の共通性などに関する共通理解を図ることにより、年間指導計画を学校の教育方針等に一層近付けることができる。また、共同で作成することにより、質的向上を図ることができる。

イ 周知段階における情報共有

作成した計画を生徒に公開することにより、生徒が学習の見通しを持つことができる。また、保護者や地域住民等に公開することにより、学校の指導内容等に関する理解を深めてもらい、学校への信頼を高めることにつながる。

ウ 実施段階における情報共有

授業を行う過程において、計画に示された目標や内容を適宜生徒に意識させることにより、学習効果の向上につなげることができる。

エ 評価段階における情報共有

実施した計画を他の教師や生徒と振り返ることにより、計画の成果と課題を明確にすることができる。また、それらを次年度に担当する教師に引き継ぐことにより、計画の更新を図ることができる。学校としての指導方針・内容を一層確固なものにすることができる。

(4) 計画の柔軟な修正・改善

計画と実践とのずれを「問題」と考える背景には、計画を絶対的なものとする価値観が存在する。計画を立てた以上、そのとおりに指導できないことを良くないと考えてしまうのである。確かに計画を作成するからには、その妥当性や信頼性についての十分な検討が必要であろう。しかし、多様性や流動性といった要因を抱える教育の現場において、計画と実践との間にずれが生じるのはむしろ自然なことである。

したがって、実践に当たっては、必ず計画どおりに進めなければならないと考えるのではなく、計画とのずれを指導の充実に生かそうとする、価値観の転換が必要となる。ずれを早期にかつ確実に把握し、その原因を探りながら、臨機応変に計画を修正・改善していくことこそが大切である。こうした発想の転換により、作成した計画はむしろ計画としての性格を高めることになる。計画を作成しただけで活用されなければ、それは真の意味での「計画」ではないが、計画と実践

とを常に比較することにより、計画に込められた意図と限界が明確になる。それはまさに実践の改善のために計画が「活用」されることであり、計画の有効性を高めることといえる。

こうした営みは、実践の改善のためだけではなく、当然のことながら計画の改善に直結させていくべきである。計画が短期的に更新されることにより、指導を一層確実なものにすることができるのである。こうした取り組みは、いわば「固定化したカリキュラム」から「成長するカリキュラム」への発想の転換がなされてはじめて実現されるといえる。

(5) カリキュラム評価の実施

年間指導計画の有効性を高めるには、単に言語能力の育成という観点からだけではなく、様々な観点から検討することが必要である。その際に参考となるのが、カリキュラム評価の考え方である。「カリキュラム」には、1で述べた学校教育計画や年間指導計画をはじめとした教育計画、教育課程、生徒の学習経験の総体など様々な定義があるが、単なる1単元や1単位時間における指導の手だてといった部分的、微視的な観点ではなく、全体的、巨視的な観点から教育計画を見つめた用語でもある。安彦（1999）は、カリキュラムの評価対象を「内部要素」と「外部要因」とに分け、前者として「教育内容」「組織原理」「履修原理」「教材」「配当日時数」「指導形態」「指導法・指導技術」の各要素を、後者として「施設・設備との関連」「教職員集団の質と量との関連」「行政的決定過程との関連」の各要因を挙げている¹²⁾。これらのうち、年間指導計画の作成に関係が深いと考えられるものを評価対象として適宜選び、計画の妥当性を評価するのである。

年間指導計画をカリキュラム評価の考え方で見つめることにより、国語の教科指導という立場からさらに視野を広げ、年間指導計画を支える様々な文脈を見通すことができるようになると考えられる。

4 年間指導計画の有効性を高めるための方法

ここでは、上記3の視点を踏まえ、年間指導計画の有効性を高めるための方法として考えられる例を5点提案する。

(1) 単元構成図の作成

1例目として、計画作成の主体性を確保するとともに作成者の意図を効果的に伝えるための表現の工夫の一つとして、単元構成図の作成を提案する。

通常の間指導計画には、各単元の目標、内容、教材等が示されるが、先行単元に対する後続単元の位置付けや段階などは示されない。このため、ややもすると先行単元での指導がほとんど顧みられることなく、その単元の指導が教材のみに着目したものになる可能性がある。こうした意識で指導が行われるのでは、各単元の指導が常にふりだしにもどることになってしまう。そこで年間指導計画に加えて、各単元の間係を示す図を作成し、その系統性を視覚的に示すことによって年間を通した指導の充実を生かすことができるのではないかと考えた。

図2は、協力委員が作成した「国語表現Ⅱ」の単元構想図の例である。この図では、「国語表現Ⅱ」だけではなく、前年度の「国語表現Ⅰ」からの単元との関係が主なねらいとともに示されている。また、当該領域における言語能力の伸長という点だけでなく、領域間の言語能力の関連という点についても図示されている。このように、単元相互の間係に関するイメージを教師が持ちながら指導を行うことによって、各単元での指導の位置付けが明確となり、その単元でどのような言語能力をどこまで育成すればよいかが一層見えやすくなる。

この単元構成図に基づいた指導を行った協力委員からは、「これまでは経験知に基づいて指導してきたが、こうした図があれば生徒に力を身に付けさせる流れが明確に理解できる。」「計画的かつ重点的に単元と領域の間係などを意識し、授業をバランスよく意図的に展開させていけば、おのずと総合的な学力が身に付いていくと考える。」といった肯定的な感想を得ることができた。

また、「今回は『話すこと・聞くこと』『書くこと』の領域のみについて単元構成図を考えたが、この構成図は『読むこと』の領域についても有効に機能すると思われる。例えば、論理的な文章

を読み、構成を確認することで、『書くこと』につなげることができるだろうし、論理的な構成で書く実践は、文章の構成を読み取る学習に役立つのではないかと。また、優れた文章を読むと、文体や語彙など言葉の使い方によって文章の雰囲気が変わることや、それは、書くことや話すことにも生かせる」といった、領域間の関連を図る際にも効果的ではないかという意見も寄せられた。

もっとも、図2の構成図では、各単元の個別の目標相互の関係や、個々の単元間の関係の質的内容については示されていない。これらの点については、今後のさらなる改良が必要だと考えられる。

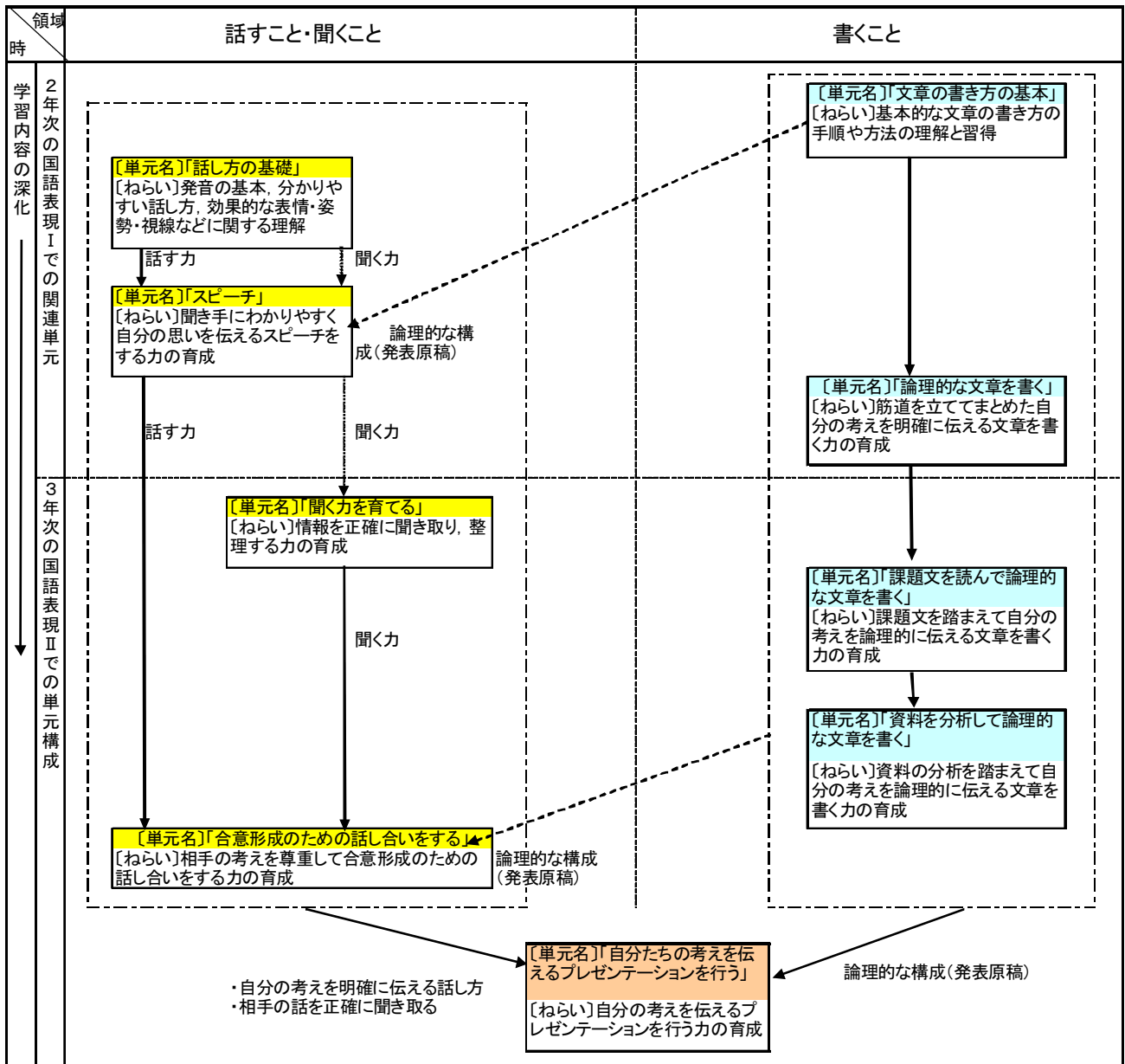


図2 単元構成図の例

(2) 年間指導計画の様式等の改善

2例目として、単元構成図の作成に併せて年間指導計画の様式等の改善を提案する。

先述のとおり、各学校の様式にはかなりの違いが見られる。それらの中には情報量に乏しく、

実際にどのような指導が行われていくのかが判断しにくいものも存在する。また、一定の情報量があっても、個々の情報の階層や相互の関係が不明確なものも存在する。そこで、年間指導計画の様式、内容、表現を見直し、個々の情報が有機的に結び付くよう改善する必要がある。改善に

平成20年度第3学年国語科年間指導計画

月	単元番号	単元名	時数	目標	単元設定の理由、他単元・科目・教科との関係	単元の評価規準(評価方法)			
						関心・意欲・態度	話す・聞く能力	書く能力	知識・理解
4 5	話1	聞く力を育てる	8	○積極的に聞き取ろうとする。(関) ○情報を正確に聞き取る力を養う。(話) ○情報を正確に聞き取るための要点を理解する。(知)	第2学年の国語表現Ⅰでの「話す・聞く能力」を育てる学習で身に付けた聞く力を、より高めるために設定した。	○情報を積極的に聞き取ろうとしている。(記述の確認<ノート・学習プリント・考査>・行動の観察)	○情報を正確に聞き取っている。(記述の確認<ノート・学習プリント・考査>)		○情報を正確に聞き取るための要点を理解している。(記述の確認<ノート・学習プリント・考査>)
	変更								
5 6 7	書1	課題文を読んで、論理的な文章を書く	15	○課題文の内容に対する自分の考えを文章にまとめようとする。(関) ○自分の考えを的確に伝えるために効果的な表現を考えて書くことができる。(書) ○考えを正確に伝えるための正しい語句の使い方を理解する。	第2学年の国語表現Ⅰの学習では、テーマに沿っての論理的な文章の書き方を学習した。本単元では、課題文の内容を踏まえ、それに対する自分の考えを論理的な文章にまとめる力を育てるために設定した。	○課題文の内容に対する自分の考えを文章にまとめようとしている。(記述の確認<ノート・作品>・行動の観察)	○課題文を読んで自分の考えを的確に伝えるために効果的な表現を考えて書いている。(記述の確認<ノート・作品・考査>)		○考えを正確に伝えるための正しい語句の使い方を理解している。(記述の確認<作品・考査>)
	変更								
7 9 10	書2	資料を分析して、論理的な文章を書く	13	○資料を分析し、それに対する自分の考えを文章にまとめようとする。(関) ○自分の考えを的確に伝えるために効果的な表現を考えて書くことができる。(書) ○考えを正確に伝えるための正しい語句の使い方を理解する。(知)	「書1」の単元の学習を基礎に、資料を分析して、それに対する自分の考えを論理的な文章にまとめる力を育てるために設定した。	○資料を分析し、それに対する自分の考えを文章にまとめようとしている。(記述の確認<ノート・作品>・行動の観察)		○資料を正確に分析した上で自分の考えを的確に伝えるために効果的な表現を考えて書いている。(記述の確認<ノート・作品・考査>)	○自分の考えを論理的に伝えるための正しい語句の意味やその使い方を理解している。(記述の確認<作品・考査>)
	変更								
10 11 12	話2	効果的な話し合いをする	17	○話し合いを通して考えを深めたり、伝えあう力を身に付けようとする。(関) ○相手の立場や考えを尊重して話し合うことができる。(話) ○効果的な話し合いをするための技術と方法を理解する。(知)	第2学年の国語表現Ⅰでの「音読」や「スピーチ」の学習で身に付けた話す力と、本年度の「話1」の単元に身に付けた聞く力を基に、双方のコミュニケーション能力を育てるために設定した。	○話し合いを通して考えを深めたり、伝えあう力を身に付けようとしている。(記述の確認<ノート・学習プリント>・行動の観察)	○相手の立場や考えを尊重して話し合っている。(記述の確認<自己・相互評価表>・行動の観察)		○効果的な話し合いをするための技術と方法を理解している。(記述の確認<考査>・行動の観察)
	変更	合意形成のための話し合いをする(理由:学習内容をより明確にした単元名とするため)							
12 1 2	話書3	プレゼンテーションで自分の考えを効果的に発表する	17	○自分の考えを分かりやすく伝える発表をしようとする。(関) ○自分の考えを伝えるための効果的な表現を考えて話すことができる。(話) ○収集した情報を正確かつ簡潔に文章にまとめることができる。(書) ④効果的な発表の技術と方法を理解する。(知)	第1学年からの表現にかかわる学習で身に付けた「話す・聞く能力」と「書く能力」を総合する単元として設定した。	○自分の考えを分かりやすく伝える発表をしようとしている。(記述の確認<ノート・学習プリント・発表資料>・行動の観察)	○自分の考えを伝えるための効果的な表現を考えて話している。(記述の確認<自己・相互評価表>・行動の観察)	○収集した情報を正確かつ簡潔に文章にまとめている。(記述の確認<学習プリント>)	○効果的な発表の技術と方法を理解している。(記述の確認<考査>・行動の観察)
	変更	自分たちの考えを伝えるプレゼンテーションを行う(理由:学習内容をより明確にした単元名とするため)							

学習における具体的評価標準				学習活動(指導内容)	学習指導要領 内容	言語活 内容	教材等
関心・意欲・態度	話す・聞く能力	書く能力	知識・理解				
○聞き取った記述の分量・内容に、積極的に聞き取るうとする態度がうかがわれる。	○5W1Hを意識して聞き取っている。 ○情報を過不足なく聞き取っている。		○効果的な聞き取り方を理解している。 ○聞く時のマナーについて理解している。	○ゲームを通して聞き取ることの難しさを体感する。 ○効果的な聞き取り方と聞く時のマナーについて学習する。 ○聞き取りの演習を行う。 ○自分の聞き取る力を、自己・相互評価で確認する。	ア	聞き書き	教科書「話すこと・聞くこと」入門 国語表現活動マニュアル
○要約に意欲的に取り組んでいる。 ○ノートや作品の分量・内容に積極的な態度がうかがわれる。		○課題文の内容を踏まえた文章になっている。 ○論理的な構成で書けている。 ○主張が明確で根拠が適切である。	○効果的な接続詞の使い方を理解している。 ○文章の目的にふさわしい言葉遣いを理解している。	○課題文を要約する。 ○論理的な文章の書き方を復習する。 ○課題文を踏まえた文章の書き方を学習する。 ○思考のマッピングを行い、自分の考えを見付ける。 ○構成ノートをつくり、文章の骨組みを作る。 ○下書き ○推敲 ○清書	イウエ	論理的な文章を書く	教科書「小論文入門・小論文の技術」 国語表現活動マニュアル
○要約に意欲的に取り組んでいる。 ○ノートや作品の記述の分量・内容に積極的な態度がうかがわれる。				○論理的な文章の書き方を復習する。 ○課題文を踏まえた文章の書き方を学習する。 ○課題文を要約する。(理由:要約した課題文を利用して文章を書くには、ここで学習した方が効果的だと考えたため) ○思考のマッピングを行い、自分の考えを見付ける。 ○構成ノートをつくり、文章の骨組みを作る。 ○下書き ○推敲 ○清書			
○資料の分析に意欲的に取り組んでいる。 ○ノートや作品の分量・内容に積極的な態度がうかがわれる。		○資料の分析を踏まえた文章になっている。 ○論理的な構成を工夫して書けている。 ○主張が明確で根拠が具体的に適切である。	○効果的な語句の使い方を理解している。 ○文章の目的にふさわしい言葉遣いを理解している。	○資料の分析をする。 ○資料の分析をふまえた文章の書き方を学習する。 ○思考のマッピングを行い、自分の考えを見付ける。 ○構成ノートをつくり、文章の骨組みを作る。 ○下書き ○推敲 ○清書	イウエ	論理的な文章を書く	教科書「小論文の技術」 国語表現活動マニュアル
○資料の分析に意欲的に取り組んでいる。 ○ノートや作品の記述の分量・内容に積極的な態度がうかがわれる。				○資料の分析をする。 ○資料の分析をふまえた文章の書き方を学習する。 ○思考のマッピングを行い、自分の考えを見付ける。 ○構成ノートをつくり、文章の骨組みを作る。 ○下書き ○推敲 ○清書			
○話し合いに積極的に参加する態度が見られる。 ○ノートや作品の分量・内容に積極的な態度がうかがわれる。	○相手の考えを正確に聞き取っている。 ○声の大きさ・強弱・話す速さなどが適切である。 ○自分の考えを筋道を立てて話している。		○目的に合わせた話し合いの方法を理解している。 ○場にふさわしい言葉遣いを理解している。	○目的にあわせた話し合いの方法について学習する。 ○話し合うテーマを決め情報を収集する。 ○思考のマッピングを行い、自分の考えを見付ける。 ○グループ内で自分の考えを発表し、グループの思考のマッピングをつくる。 ○グループの意見と根拠をまとめる。 ○合意形成のための話し合いをする。 ○他のグループの者は話し合いを聞いて自己・相互評価表に記入し、自分の話す聞く力を確認する。	アウオ	話し合う	教科書「話し合いの技術」 国語表現活動マニュアル
○話し合いに積極的に参加する態度が見られる。 ○ノートや学習プリントの記述の分量・内容に積極的な態度がうかがわれる。	○相手の考えを正確に聞き取っている。 ○自分の考えを筋道を立てて話している。 ○相手の考えを尊重して話し合っている。(理由:目標としていることを評価標準として入れていなかったため)		○目的にあわせた話し合いの方法を理解している。 ○場にふさわしい話し方などの表現を理解している。(理由:言葉遣いだけでなく、話し方など表現全般について留意する必要があると考えたため)	○目的にあわせた話し合いの方法について学習する。 ○場にふさわしい話し方などの表現を学習する。(理由:評価標準としていたこと学習活動が抜けていたため) ○話し合うテーマを決め情報を収集する。 ○思考のマッピングを行い、自分の主張と根拠を見付ける。 ○グループ内で自分の考えを発表し、グループの思考のマッピングをつくる。 ○グループの主張と根拠をまとめる。 ○効果的な話し合いができるように準備をする。 ○合意形成のための話し合いをする。 ○他のグループの者は話し合いを聞いて自己・相互評価表に記入し、自分の話す聞く力を確認する。			

図3 年間指導計画の例(一部)

当たっては、計画の修正に対応できる柔軟性を確保する視点も大切となる。

図3は、今回研究用として試作した年間指導計画の様式を用いて、実際に計画の一部を作成したものである。この様式では、これまで述べた年間指導計画の課題を踏まえ、各校で作成されている年間指導計画の様式にない次の点を新たに追加した。

ア 単元間の関係の明示

単元間の関係を明示するため、「単元番号」欄、「単元設定の理由、他単元・科目・教科との関係」欄を設けた。「単元番号」欄には、領域に応じた単元の配列が分かるように「話1」「書1」

などと記入することとし、「単元設定の理由，他単元・科目・教科との関係」欄には，単元番号を用いて簡潔に単元設定の理由等を記入できるようにした。先述した単元構成図との整合を図りながら，その単元をなぜこの時期この位置に設定したかを明確に示しておくことで，年間指導計画に込められた作成者の意図をより確実に伝えることができるようになると考えられる。

イ 実施中の計画の変更欄の設定

柔軟な計画の修正・改善を可能にするため，当初設定した単元欄の下に新たに変更欄（図3の太線網掛け部分）を設けた。この変更欄は，計画どおりに進まなかったり指導内容を必要に応じて変更したりした場合に，その変更内容を記録し，次単元以降の指導に役立てようとするものである。変更欄には変更した内容だけでなく，その理由も記録しておくことよい。

これは，年間指導計画を表計算ソフトウェアで作成することで一層効果的になる。当初作成時からこの欄を設けておく方法もあるが，変更の必要が生じた場合にのみ新たに行を追加する方法もある。変更前の計画と変更後の実践記録との整合を図ることにより，計画が「成長」することを表現することができる。変更前の単元の行を非表示にしておき，計画どおり実践できた単元の行と，変更後の単元の行だけを表示すれば，それは実践された年間指導記録となる。

実際にこの様式に従って計画を作成した協力委員からは，「年間の指導計画をきちんと作っておくことは，単元間の有機的なつながりをもつ授業をする上で有効である。むしろ指導計画がない状態で，そのような授業をすることは無理ではないか」「単元設定の理由を書く欄を設けたのは非常に良い。その欄を埋めることで，教師もその単元を設定した理由や単元間のつながりを再認識できる」「指導計画を作ることの負担感の一つは，計画どおりにしなければならないと思いつ過ぎて，完全なものを作らなければならないと思うことではないか。その負担感の軽減のためにも変更欄を設けておくことは必要だろう」などおおむね肯定的な感想が得られた。しかし一方で，「最初に作成する際の負担感は大いと思うので，それをどうクリアするかがポイントである」などの課題も提出された。必要な内容を盛り込みながら，労力をかけずに作成できる計画様式をどのように開発するかが課題である。

(3) 生徒への学習目標等の明示

3例目として，生徒との情報の共有を図るための学習目標等の明示を提案する。

上記3(3)に示した「生徒との情報の共有」の取り組みとして，高等学校で主に行われているのは，「イ 周知段階における情報共有」としての年間指導計画の公開ぐらいである。年間指導計画を真に生徒の学習の充実につなげるためには，単に公開するだけではなく，生徒にそれを意識させることが大切である。そこでまず，年間指導計画に示した単元や各時間の目標を授業前に生徒に提示することからはじめてはどうだろうか。高等学校国語科の授業では，前時の終わりや本時のはじめに教師が目標を口頭で説明することはあるが，その目標を常に意識できるような視覚的な工夫は余りなされていないのが実状である。

ある協力委員の学校では，以前から単元の学習計画を事前に示している（「IV 実践事例」参照）。そこには年間指導計画に基づいた学習目標や学習活動が明示されているため，生徒がその単元における学習の見通しを持ちやすい。

実践した協力委員からは，「生徒自身がどこに向かって学習しているのかが分かり，学習への意識付けがしやすい」「教師が生徒に与えた評価について納得が得られやすい。」「一般的に力が身に付いたかどうかの実感が伴いにくいとされる国語（特に現代文）の授業でも，何をしているかが生徒には分かりやすい」などの肯定的な感想が得られた。一方，「計画どおり進まないことへの非難の恐れがあるのではないか」「目標等を生徒に説明しても，いつもやっていることと余り意識してくれなくなってしまう。マンネリ化をどう打開するかが難しい。教師の自己満足で終わってはいけない」などの課題も提示された。この取り組みは，年間指導計画を各時間の授業につないでいく一つの方法であるが，当然のことながら，単に目標・内容を示すだけではなく，学習内容への興味・関心を高める工夫についても並行して行っていかなければならない。ま

た、実際にこの取り組みを行う際には、その趣旨を十分説明し、誤解を受けないよう留意する必要がある。あくまでも年間指導計画として計画された内容を意識化させ、教師と生徒の共通理解を深める手だてとしての取り組みであり、学習状況によっては変更の可能性があるということを生徒には十分理解させておきたい。

(4) 随時の指導記録の作成

4例目として、生徒の学習状況と指導とに関する随時の記録を提案する。

現在、岡山県内の高等学校では、年間指導計画は作成していても、他校種のように週案を作成している事例は見当たらない。各時間の授業における生徒の学習状況や指導の反省状況はあくまでも個々の教師の内面でなされているのが実状である。しかし、たとえ良識ある教師であっても担当クラスの毎時間の生徒の学習状況をすべて記憶し、次時への改善に結び付けるのは困難である。教師主導の講義調の授業が多かったといわれる高等学校の授業においてはなおさらそうだと考えられる。そこで、いわば日記的な指導記録を取り続けることによって、各時間の学習と指導の状況を可視化し、指導の改善や計画の修正・改善に生かしてはどうだろうか。

記録日	授業日	①指導した内容	②生徒の反応 (成果物含む。)	③感想、今後の計画など	④計画の妥当性に関する評価
H20.10.8	H20.10.8	1目標の確認(テーマについて自分の主張と根拠をまとめる。テーマについてグループの主張と根拠をまとめる。) 2自分の主張と根拠をまとめる ①個人の思考のマッピングを行う。 ②自分の主張と根拠をまとめる。	どんどんとマッピングをしていく生徒もいれば、全く書けない生徒もいた。早くできた生徒は、時間をもてあます感もあったが、周囲の生徒の相談にのったりしながら過ごしていた。全く書けない生徒については、個人的にアドバイスをし、少しでも書くように促した。マッピングから主張を見付け出す際に苦労している生徒もいた。マッピングに際して、思いつくことをすべて出し切ろうという姿勢の生徒もいるが、このあたりで良いだろうという生徒もいる。	マッピングはやり方自体はよく分かっているが、生徒によってどのような発想が生まれるかに大きな開きがある。それは、おおよそいつも同じ状態である。発想を膨らませることは、授業だけではとうてい無理で、日ごろからどのくらい様々なことに興味を持っているか、物事の関係性を意識しているかが大きく影響しているように感じる。何とか、発想を膨らませやすいような声かけもするのだが、なかなか次につながっていない。一方、同じテーマでも主張が全く反対のこともあり、面白い話し合いになるのではないかと期待できる。まあこのくらいでいい生徒をその気にさせたいと思っているので、次時のグループでの話し合いの際に、声かけを強めていきたい。また、自分では発想を膨らませることが苦手な生徒には、他の人の考えを聞くことで、その助けにしたい。本時の最後には、グループのマッピングに入りたかったが、個人のものが不十分では、今後の活動に支障が出ると考え、次時からグループ活動に入ることにした。	ほぼ予定通り実施できたが、C評価の生徒への手だてが不十分な点もあった。

図4 指導記録の例

こうした提案に対しては、多くの教師が校務の多忙感を抱いており、多忙化に一層拍車をかけるとの批判もあろう。しかし、あくまでも教師個人の中での取り組みとして可能な範囲で充実させていくことによって、指導効果を確実に高めることができると考えられる。

図4は、協力委員があるクラスの授業において記録したものの一部である。ここには、実際に指導した教師でなければ感じ得ない授業後の実感が率直につづられている。特に、指導に対する生徒の反応が事前の予想とどのように異なっていたか、その考察から次時の指導計画をどのように修正・改善していこうと考えたかなど、実践を通じた教師の学びの跡がうかがえる。こうした学びは記録として可視化することによって一層促進されると考えられる。可視化によって生徒の様子「見取り」への意識が高まり、指導と評価の一体化が図られるからである。

この取り組みについては、協力委員から、「今後の指導に生かせるというのが一番のメリットだろう。次時はもちろんであるが、別単元や他年度の活動にも参考として活用できる」「個々の生徒に対する指導にも生かせる。ある生徒の苦手な学習が分かれば、次の学習の際に手だてをしやすい」「他の教師とも共有すれば、より効果的になる。評価の客観性の面でも生かすことができる」「教師の授業実践の事実、行動時の内面、教師から見た生徒の反応が明確に残されることによって、確実な反省ができ、次に生かすことができる」など、肯定的な感想が多く寄せられた。一方、「すべての授業について詳細な記録をつけることは煩雑で負担が大きい」などの感想も寄せられた。この取り組みを、担当する授業の全時間で行うのは現実的ではないだろう。しかし、

話し合いや文章表現など活動主体の授業や、指導経験の少ないクラスや指導内容での授業の場合などには、年間指導計画の柔軟な修正・改善に生かすための効果的な方法の一つだと考えられる。

(5) 年間指導計画チェックリストの活用

5例目として、カリキュラム評価の一環としての年間指導計画チェックリストの作成及び活用を提案する。

年間指導計画チェックリストは、カリキュラム評価の考え方を踏まえて設定した多様な観点に基づき、年間指導計画を評価するものである。図5は、本研究で実際に用いたチェックリストである。天野（2001）が示した「カリキュラム評価の対象と観点」を参考に、高等学校国語科独自の観点を加味して作成した¹³⁾。「作成の方針・業務分担・実態把握（アセスメント）」「単元目標」「授業時数等の取り扱い」「単元の指導内容」「学習活動、教材の選択等」「学習評価」「その他」の七つの項目について合計38の観点を設定し、それぞれの観点について5段階評価を行うというものである。本研究では、このチェックリストによって、実際に協力委員が各自の学校で使用している年間指導計画の自己評価及び相互評価を行った。図5には、「国語表現Ⅱ」を担当した協

評価対象		県立〇〇高等学校 第3学年「国語表現Ⅱ」
5: 当てはまる, 4: やや当てはまる, 3: どちらともいえない, 2: 余り当てはまらない, 1: 当てはまらない		
1 作成の方針・業務分担・実態把握（アセスメント）	4.0	評定の理由
・作成の基本方針や手順が明確であり、全員に共通理解が図られているか。	4	基本方針や手順は明確だが、共通理解が不十分な面がある。
・教科指導に関する業務分担が効果的になされ、目標達成に向けて機能しているか。	5	科目主任を決めるなど、責任者を明確にし取り組んでいる。
・学校の特色や生徒の実態が適正に把握され、当面の課題が明らかにされているか。	4	生徒の実態の把握が不十分な面がある。
・前年度の実施に対するカリキュラム評価が行われ、改善すべき事項が明らかにされているか。	3	次年度への申し送りはするが、不十分な面がある。
2 単元目標	4.1	
・学習指導要領に規定された目標・内容に基づいているか。	5	学習指導要領を基に作成している。
・学校の特色や生徒の実態に即し、特色ある目標が設定されているか。	4	学校の特色は意識しているが、不十分なところがある。
・教科目標、科目目標、単元目標へと分析され、一貫性を持っているか。	5	一貫性を持って作成している。
・実現可能で、評価可能な具体的なものとして設定されているか。	4	具体性に欠け、評価しにくいものもある。
・評価の各観点に照らし、調和のとれた目標になっているか。	5	観点を意識して目標も設定している。
・領域間相互の関連が図られているか。	4	関連を図っているが、工夫の余地はある。
・各科目間の関連、中学校との関連が図られているか。	2	科目間の関連はあるが、中学校との関連はできていない。
・重点化が図られ、ポイントが明確な目標になっているか。	4	より明確な目標を設定する余地はある。
3 授業時数等の取り扱い	4.0	
・単位数（授業時数）は学習指導要領に照らして適切か。	5	標準単位数どおり実施している。
・「国語総合」の「話すこと・聞くこと」「書くこと」の授業時数は学習指導要領に照らして適切か。	4	「国語表現Ⅱ」であり、評価項目から除外。
・各単元の時数はバランスのとれたものになっているか。	3	もう少し少ない時数で実施できるかも知れない。
4 単元の指導内容	3.8	
・目標に照らし、内容の重点化が図られているか。	4	なるべく目標に特化しているが、不十分なところがある。
・精選するに当たって、基礎的、基本的事項が押さえられているか。	4	基礎・基本は必ず押さえるが、不十分なところがある。
・単元・指導事項の数、順序、指導の時期は適切か。	3	指導事項の数がもう少し多い方が良いかもしれない。
・教科書会社作成資料の引き写しになっているか。	5	していない。
・単元の領域間相互の関連が図られているか。	4	関連を図っているが、工夫の余地はある。
・各科目間の関連が図られているか。	3	もう少し関連が図れるだろう。
5 学習活動、教材の選択等	3.6	
・学習活動は、目標・内容と整合しているか。	5	目標に合わせて活動を考えている。
・学習活動には、生徒の主体的な活動が取り入れられているか。	5	なるべく主体的に活動できるように考えている。
・学習指導要領に示された言語活動例が取り入れられているか。	4	できるだけ取り入れられている。
・目標・内容・学習活動と整合した教材が選択されているか。	4	工夫の余地がある。
・個に応じた指導の工夫が計画されているか。	2	あまりできていない。
・学習活動や教材の特質に応じた指導方法の工夫がみられるか。	3	指導がパターン化していて、工夫の余地がある。
・必要に応じた教育機器、施設・設備が適切に利用されているか。	2	学校図書館の利用のみ。
6 学習評価	3.9	
・目標に準拠した評価の趣旨に沿った計画が適切になされているか。	4	工夫の余地がある。
・単元の評価規準、学習活動の具体的評価規準が準備されているか。	5	準備されている。
・学習活動や教材、評価規準等に即して、適切な評価方法が選択されているか。	3	より適切な評価方法があるのではないかな。
・事前・事中・事後にわたって、評価場面が多様に設定されているか。	3	事前の評価が不十分。
・個人内評価や相対評価などの活用が適切に計画されているか。	3	個人内評価があまりできていない。
・評価結果に基づいた改善・変更が柔軟に行える指導計画になっているか。	4	比較的柔軟に行える。
・単元の評価が総括的評価としての評定に適切に集約されるようになっているか。	5	十分検討した上で集約している。
7 その他	2.0	
・学校目標、指導計画や評価計画を公開し、生徒や保護者等の理解を得ているか。	4	生徒には公開し、説明をしている。
・地域の学習材や人材が効果的に取り入れられているか。	1	取り入れていない。
・大学など他機関との連携が図られているか。	1	図っていない。
大項目の平均値	3.6	

図5 年間指導計画チェックリストの作成例

力委員の自己評価結果が記入されている。評定だけではなく、評定の理由も明記することによって、改善すべき項目が明確になっていくと考えられる。

実施後の協力委員の感想としては、「何を指しているのかわからないほど意識できていない項目もあり、意識改革にとって必要なものの見方だと感じた」「自校の年間指導計画が他教科・地域・大学・中学との連携に乏しいことが分かった」「個人的にも学校の教科としても意識化された計画とは言い難いものであったことが分かった。計画を立てる段階から、だれがどの科目の計画を立てるか、学校としての教科・科目の目標とは何かなどについて、根本から見つめ直さなけ

ればならないと考えている」「どのような力をどのようにして生徒に身に付けさせていくかということを考え、実践し、振り返りを行い、さらに計画の修正という、いわゆるPDCAサイクルの実行のためにも、こうした取り組みを行っていく必要がある」など、おおむね肯定的な内容が多かった。しかし中には、「チェック至上主義になると柔軟性が無くなり、ひいては発展が望めなくなってしまう」という感想もあった。このことは評価行為に常に付随する留意点であり、形式化を防ぐ工夫は必要である。今回は研究としてリストを作成したため、設定した観点も多く、煩雑な作業を伴うチェックリストとなってしまった。実際に使用する際には各学校の実態に応じて効率的に評価が行えるようカスタマイズしていく必要があるだろう。

IV 実践事例

ここでは、図2の単元構成図を踏まえた年間指導計画(図3)の単元「話2」の実践事例を示す。

実践事例〈高等学校第3学年「国語表現Ⅱ」〉

複数単元における、同領域・異領域間の有機的なつながりを意識した話し合いの指導

1 生徒の実態

本校の第3学年の生徒は、1年次から「国語総合」で表現にかかわる授業を週1単位時間受けてきた。そして2年次では「国語表現Ⅰ」の「話し方の基礎」及び「スピーチ」の単元で「話すこと・聞くこと」の領域の学習を、「文章の書き方の基本」及び「論理的な文章を書く」の単元で「書くこと」の領域の学習をしてきた。そして、3年次では本単元を学習する以前に、「聞く力を育てる」の単元で「話すこと・聞くこと」の領域の学習を、「課題文を読んで論理的な文章を書く」及び「資料を分析して論理的な文章を書く」の単元で「書くこと」の領域の学習をしてきた。このように、1年次から両者の領域の学習を繰り返し行ってきたことにより基礎的な力の定着は図れている。

2 単元設定の目的

これまでの「話すこと・聞くこと」の領域の学習は、「話すこと」「聞くこと」のどちらかに重点を置いたものであり、一方向のコミュニケーション力を育成する学習が中心であった。そこで、これまでの学習を踏まえ、双方向のコミュニケーション力を育成することを目的に「話し合い」の単元を設定した。話し合いは日常生活のあらゆる場面で行われるが、必ずしも効果的に行われているとはいえない。その原因として、効果的な話し合いをするための知識や技術が余り身に付いていないということが考えられる。本単元では今後の生活に生かせる話し合いの知識と技術の習得を目指した。そのために、合意形成のための話し合いをすることとし、相手を尊重して話し合うことに重点を置いた。

また、「書くこと」の領域の学習で身に付けた論理的思考力は、自分の考えを筋道を立てて話すことにも生かせると考えた。

3 本単元の学習

(1) 単元名 「合意形成のための話し合いをする」(「国語表現Ⅱ」3年次9月)

(2) 単元目標

- 話し合いを通して考えを深めたり、伝え合う力を身に付けようとする。(関心・意欲・態度)
- 相手の立場や考えを尊重して話し合うことができる。(話す・聞く能力)

- 効果的な話し合いをするための技術と方法を理解する。(知識・理解)
- (3) 学習活動における具体の評価規準
 - 話し合いに積極的に参加する態度が見られる。(関心・意欲・態度)
 - ノートや学習プリントの記述の分量・内容に積極的な態度がうかがえる。(関心・意欲・態度)
 - 相手の考えを正確に聞き取っている。(話す・聞く能力)
 - 自分の考えを筋道を立てて話している。(話す・聞く能力)
 - 相手の考えを尊重して話し合っている。(話す・聞く能力)
 - 目的に合わせた話し合いの方法を理解している。(知識・理解)
 - 場にふさわしい話し方などの表現を理解している。(知識・理解)
- (4) 学習計画 (全12単位時間)



図6 学習活動の様子

図7, 図8に示した学習計画プリントに従って行う。

国語表現Ⅱ、合意形成のための話し合いをする、学習計画プリント

◎本単元のポイント

相手の考えを尊重して話し合う

↓

相手の考えを正確に聞き取る
相手の考えを尊重する
自分の考えを筋道を立てて話す

●学習目標
目的に合わせた話し合いの方法を理解する。【知識理解】

○学習活動
※教科書p.74～79 ※国語表現活動マニアルp.142・143 ※教科書p.82

●学習目標
場にふさわしい話し方などの表現を理解する。【知識理解】

○学習活動
※国語表現活動マニアルp.11・26・27

★3年時の「聞く力を育てる」の単元の学習を振り返る。

●学習目標
テーマについて、自分の主張と根拠をまとめる。関心意欲態度

○学習活動1
話し合うテーマを決める。(テーマのグループ)

「どうすれば校則の服装規定は守られるようになるか。」
「どうすれば朝読にもっと意欲的に取り組めるようになるか。」
「高校を地域に与える方法として、どのようなことが考えられるか。」

○学習活動2
各自、テーマについての思考のマップを描く。主張と根拠をまとめる。

※国語表現活動マニアルp.132・133

※学習プリント1 提出

●学習目標
テーマについて、グループの主張と根拠をまとめる。関心意欲態度

○学習活動1
グループで、各自の考えを発表する。他の人の意見はノートにメモする。

○学習活動2
グループでプレゼンテーションをしながら相手のマップを描く。グループの主張と根拠をまとめる。

※国語表現活動マニアルp.146・147 ※教科書p.90

※学習プリント1 提出

※対策や問題点も考えておく。

★これまでの「論理的な文章を書く」ための単元の学習を振り返る。

図7 学習計画プリント1

国語表現Ⅱ「意見形成のための話し合いをする」学習計画プリント2	
●学習目標	効果的な話し合いが出来るように準備をする。【関心意欲態度】
○学習活動	話し合いのための準備をする。 1 役割分担（発表者、司会者、記録者など） 2 資料の作成 3 発表原稿作成（話し合い終了後提出） ※国語表現活動マニュアルp.112・113 （ポイント） ・簡潔に、サントイナ形式で、 ・言葉遣い（話し言葉）、 ・論理的な展開
●学習目標	相手の考えを尊重して話し合う。【話す聞く能力】
●学習目標	場にとわく話し方などの表現を理解する。【知識理解】
●学習目標	話し合いに積極的に参加する態度をみられる。【関心意欲態度】
○学習活動	意見形成のための話し合いをする。 1 各グループの主張を発表する。（6分） 2 話し合い。（3分） ※話し合いの形態はソートキング。 ※場にとわく話し方などの表現を工夫する。声の大きさ、話す速さ、言葉遣いなど ※他のグループは話し合いの内容を聞き取り、自己相互評価表に記入する。 3 話し合いを振り返り、自己相互評価表をする。（5）②③ ④自己相互評価表提出
●学習目標	単元を振り返って、自分の「話す聞く能力」を確認する。【関心意欲態度】
○学習活動	単元の振り返りシートを出す。（単元の振り返りシート提出）

図8 学習計画プリント2

(5) 指導上の留意点

本単元の目標は相手の考えを尊重して話し合うことであり、次の3点に重点を置いて指導する。

第1点は、相手の考えを正確に聞き取ることである。「聞く力を育てる」の単元を振り返らせ、正確に聞き取るためのポイントを確認させる。また、話し合いの内容を記述させることで、聞く力の更なる育成に努める。

第2点は、相手の考えを尊重することである。「話し方の基礎」や「スピーチ」の単元を振り返らせ、適切な言葉遣いや話し方・態度について確認させる。また、「書くこと」の領域の学習を生かし、広い視野に立ったものの見方をするすることで、相手の意見を受け入れる態度を持たせる。

第3点は、自分の考えを筋道を立てて話すことである。「書くこと」の領域の学習を生かし、客観的な根拠に基づいた主張を見付け出し、論理的に考えて話すようにさせる。

4 授業実践〈教師の働きかけ（○）と生徒の反応（*）〉

(1) 個人の思考のマッピングを作る場面

○ テーマから外れないようにすることと、思い浮かんだことをすべてメモしていくように指示する。

* 既に何度も行った活動であり、ほとんどの生徒がスムーズに学習に取り組めた。

○ 「思い浮かばない」と言う生徒には、テーマについての現状を認識させ、なぜそうなのかということを考えさせる。

* 授業後のアンケートには、「思考のマッピングも役立ち、様々な発想が思い浮かんで良かった」という記述があった。

(2) 個人の主張と根拠をまとめる場面

○ 思考のマッピングの中から相手を納得させることのできる主張と根拠を見付け出すことと、対策や問題点も併せて考えておくことを指示する。

* 指示をしていない反論の反論を考えていた生徒もおり、「書くこと」の領域の学習の効果があったと感じた。

* 授業後のアンケートには、「小論文の書き方で主張や根拠をはっきりさせるやり方が身に付いていたので役立った」「この単元では相手の主張に対して自分の意見を言わなくてはいけな

いから、その部分の小論文で練習した反論や、反論の反論を考えることが活用できた」という記述があった。

(3) グループで思考のマッピングを作りながら主張と根拠をまとめる場面

- 個人の活動と同様の指示に加え、他の人の意見を聞くことで幅広いものの見方に触れ、より豊かな発想を導き出すことができるということを話す。
- * 積極的に意見を出し合うグループほど、発想が膨らみ、テーマに対する深まりが見られた。
- * 対策や問題点も適切に話し合うことができていた。
- * 授業後のアンケートには、「自分が分析していたこと以外にも、他の視点から読み取ってる人がいて参考になった」という記述があった。

(4) 発表原稿の作成場面

- 「簡潔に」「サンドイッチ形式で」「接続表現も工夫して」「言葉遣いに配慮して」「論理的な展開で」ということを注意し、学習に取り組みさせる。
- * 接続表現などを吟味し、より良いものにしようとする姿勢が見られた。
- * 実際の話し合いの場面では、論理的で分かりやすい発表をしたグループがあった。
- * 授業後のアンケートには、「発表の資料を作る段階で、文章の書き方を活用できた」という記述があった。

(5) 話し合いの実際の場面

第1回の話し合い

- 合意形成のための話し合いであること、評価規準を確認させる。聞き手の生徒には話し合いをしっかりと聞き取り、メモするよう指示する。
- * 自由な雰囲気では話し合いができた。言葉遣いについてはほとんどの生徒が気を付けて取り組むことができた。
- * グループによって論点が異なっていることに気付いた生徒がいたが、合意形成につなげることはできなかった。
- * 聞き手の生徒も興味深く話し合いを聞いており、教室全体が一体感に包まれた。

第2回の話し合い

- 合意形成につなぐ方法について確認させる。
- * グループごとの意見に大きな隔たりがあり、歩み寄ろうという姿勢は余り見られなかった。
- * きちんとした話し方をしなければならないという気持ちが強かったのか、話し方が堅苦しくなりすぎ、話し合いの雰囲気も堅くなってしまった。
- * 司会の生徒が発言を促したが、活発な発言にはつながらなかった。
- 活発な話し合いには、その場の雰囲気も大きく影響することを授業後のまとめとして話す。

第3回の話し合い

- 合意形成の話し合いとなるためには、司会に協力することも必要であることを指示する。
- * グループ発表の内容が論理的でわかりやすく、「書くこと」の領域の学習の効果を感じた。
- * 意見は多く出たが、行き詰まったときにすぐにあきらめて教師に頼ろうとする様子が見えなかった。

第4回の話し合い

- 前回までの話し合いを聞いて気付いたことを生かしながら取り組むよう指示する。
- * 和やかな雰囲気では活発な話し合いができ、生徒の表情も明るかった。
- * くだけた言葉遣いになってしまった生徒もおり、きちんとした言葉遣いで活発な話し合いをすることの難しさを感じた。
- * 司会も要所要所で意見をまとめ、それに対する意見を求めるなどの工夫が見られた。

(6) 単元の振り返りの場面

- 自己・相互評価表を返却し、相互評価の集計結果も示したうえで、単元の振り返りをさせる。

- * 相互評価の結果に関心が集まった。良い刺激になった。
- * 授業後のアンケートには、「スピーチの単元の時に学習した皆の前で発表するという力が役立った」「スピーチの単元や聞き取って正確に書くという単元を学習したおかげで、きちんと自己・相互評価表が書けた」「話し合いには今まで学習したほとんど全部の要素が入っていたように思います」という記述があった。

5 考察

今回の実践を通して、発表や発言時の言葉遣いや話し方、発表原稿の内容には、既習単元の学習が生かされていると感じた。また、授業後のアンケートでは、「この単元の学習に前単元で学習した内容は役立ったか」という問いに対し、74%の生徒が、「思う」または「やや思う」と回答した。その理由に関する生徒の記述には、先述したように既習単元の成果を実感したものがあり、今回の複数単元における同領域・異領域間の有機的なつながりを意識した指導には効果があったといえる。ただし、26%の生徒が「余り思わない」と回答しており、改善の余地も残されている。生徒に既習単元の学習とのつながりを意識させることは簡単ではない。意識させるために繰り返し振り返りをさせることは必要だが、一方で授業が間延びしてしまうこともある。単に振り返りをするだけではない、更なる工夫が必要である。

V 今後の課題

今回の研究では、これまで余り研究対象として取り上げられてこなかった高等学校国語科年間指導計画に着目し、その作成及び活用に関する課題を明らかにするとともに、年間指導計画の有効性を高めるための視点及び方法についての提案を試みた。

しかし、今回の研究では次の四つの点については十分取り上げることができなかった。これらの点については、本研究の計画策定の段階から研究委員会において内容・方法を検討してきたが、改めて未開拓の部分が大きいと感じさせられた。今後、これらについての研究の進展が求められるところである。

第1点は、計画全体の年間を通した実践的研究についてである。

今回の研究では、実際に年間指導計画を作成し、複数単元における系統的な指導の在り方についての研究を試みた。しかし、年間指導計画を取り上げたとはいえ、その計画について年間を通した実践的な検証までは行うことができなかった。年間を通した実践的研究には、長期の研究期間を要するとともに、その内容・方法の十分な検討が必要であり、こうした点は大きな課題といえる。

しかし特に、高等学校国語科の現行6科目の中でも、3領域すべての総合科目であり、選択必修科目でもある「国語総合」の年間指導計画は、高等学校国語科の基礎・基本を示す重要な計画である。今回は協力委員の担当科目の都合もあり、「国語表現Ⅱ」を中心に上げたため、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の領域に関する実践例のみしか提示できなかったが、教科書が中心的に取り上げている「読むこと」の領域において、単元の目標・内容と教材との整合性、単元の構成・配列などの問題を検討することも重要である。

「国語総合」を中心に、領域間の整合性ととともに、各領域における目標・内容の系統性をどのように具体化し、密度の濃い指導計画として仕上げていけばよいかということを年間を通して研究していくことが何よりもまず求められる。

第2点は、年間指導計画の評価方法に関する研究についてである。

年間指導計画は単元計画の集合体であるが、その評価は、単に単元レベルでの学習評価や授業評価の集合体ではありえない。年間の計画としての、各単元の目標・内容の設定、各単元の構成・配列など、そのように計画した年間指導計画自体の適否を問うものでなければならないだろう。さらに、年間指導計画は1年を単位とした計画であるが、各学年・各科目の年間指導計画を有機的に接

続させ、高等学校3年間を見通した全体指導計画の充実につなげる^まことが大切であることは論を俟たない。

今回の研究ではカリキュラム評価の観点からのアプローチも提案してみたが、その有効性についてはあくまでも印象的な評価にとどまっている。単元と3年間のカリキュラムとを接続する年間指導計画をどのように評価すればよいかということについての理論と具体的方法の検証が求められるだろう。

第3点は、高等学校国語科で育成すべき言語能力の系統性に関する研究についてである。

学習指導要領の内容には指導事項が定められているが、指導事項相互の関係が、いわば言語能力の系統として明確に示されているわけではない。したがって、年間指導計画の目標・内容はあくまでも主体的に設定されるものでなければならない。特に高等学校は各校で教育目標、学科やコース、生徒の実態等が異なっており、自校の計画は出来合いのものを単に使用するのではなく、その学校の教師が自ら作成しなければ、決して生きたものにはならない。

こうした事情にあって、育成すべき言語能力の系統性を具体的にどのように設定し検証していくかということは大変重要な課題である。教師の単なる好みではなく、それぞれの学校の教育目標等と整合させた上で系統性をどのように考えるかという点についての研究が必要である。

そして最後の点は、年間指導計画の活用方法に関する研究についてである。

教師への意識調査の結果で印象的だったのは、作成の負担感が大きいと感じている教師が多いということである。こうした教師の実感は、年度末や年度当初の多忙期に計画を作成しなければならないという事情に基づいていると思われるが、作成した計画を有効に活用することができず、作成する意義が実感できないという事情にも関係があるものと考えられる。

どんなに質の高い計画を作成しても、それが生徒の学習や教師の指導に生かされなければ意味はない。しかし、その活用方法や有効性についての研究は十分ではない。したがって、今回の実態調査で示された事例も含め、生徒にも教師にも役立つ年間指導計画の活用の在り方を探る必要がある。

VI おわりに

年間指導計画はその科目の指導の最も基本となる計画であるが、先述したような様々な課題もあり、その重要性が実感されているとは決して言えない。最も問題なのは、年間指導計画を作成することに終始し、せっかく作成した計画が活用されていないという事実である。ここには、年間レベルの指導計画よりも毎時間の授業の充実の方がはるかに重要であるという認識があるように思われてならない。授業改善の必要性が叫ばれる今、確かに、各授業における指導方法の工夫改善は必須の課題である。しかし、それとともに、年間指導計画の改善の重要性についても改めて主張しておきたい。

授業はあくまでも年間を通して行われるものである。4単位の科目であれば、年間140単位時間もの授業が想定されることとなる。それらは有機的なつながりを持つ1時間1時間の積み重ねによって初めて大きな成果を生むものである。1単元1時間の授業の質の向上を図ることは確かに重要であるが、それとともに重要なことは、そうした相互の関連性や整合性を吟味された質の高い授業をバランスよく継続させていくことではないだろうか。

例えば、小説教材の授業は得意だが、意見文の授業は不得意であるという教師を想定してみたい。彼は、前者の授業では時数も費やして生徒に読む能力を大いに高めさせることができるだろう。しかし、不得意だからという理由で、後者の授業を簡潔に済ませてしまったり他の単元との関係を考えて指導を行わなかったりしたならば、彼に指導される生徒はどんなに彼の指導に従ったとしても、偏った言語能力しか高めてもらえないことになる。年間指導計画を充実させ、活用させることは、このような指導の偏りをなくすことにつながるのである。

もちろん、計画はあくまでも計画である。詳細な計画作成にとらわれる余り、生徒の実態に合わ

せた、指導の柔軟性を見失ってはならない。真に生徒の成長に資する年間指導計画を、有意義なものとして作り上げていくには、どうすべきかということについて、これからも研究を深めていくこととしたい。

○引用文献

- 1) 高木展郎 (2003) 「国語科における目標に準拠した評価と学習指導の改善」, 「中等教育資料」平成15年7月号, ぎょうせい, pp. 10-15
- 2) 安彦忠彦, 新井郁男, 飯長喜一郎, 井口磯夫, 木原孝博, 児島邦宏, 堀口秀嗣/編者 (2002) 「新版 現代学校教育大事典」ぎょうせい
- 3) 日本国語教育学会編 (2001) 「国語教育辞典」朝倉書店
- 4) 国語教育研究所編 (1991) 「国語教育研究大辞典」明治図書出版
- 5) 4) に同じ
- 6) 田中孝一 (2003) 「国語科教育改善の基本方向 (二) 新しい国語科教育課程の編成に向けて」, 「中等教育資料」平成15年2～4月号, ぎょうせい
- 7) 4) に同じ, pp. 587-590
- 8) 田近洵一・井上尚美編 (2006) 「国語教育指導用語辞典」教育出版
- 9) 田中孝一・西辻正副編著 (2004) 「評価規準が授業を変える! 高校国語の評価規準と実践例」明治書院
- 10) 文部科学省 (2000) 「小学校児童指導要録, 中学校生徒指導要録, 高等学校生徒指導要録, 中等教育学校生徒指導要録並びに盲学校, 聾(ろう)学校及び養護学校の小学部児童指導要録, 中学部生徒指導要録及び高等部生徒指導要録の改善等について (通知)」別紙第3, 指導に関する記録1 (1)ア
- 11) 6) に同じ, 平成15年2月号, pp. 44-45
- 12) 安彦忠彦編 (1999) 「新版カリキュラム研究入門」勁草書房, pp. 187-190
- 13) 天野正輝 (2001) 「カリキュラムと教育評価の探究」文化書房博文社, pp. 74-75

○参考文献

- ・ 国語実践の会フロムT (2004) 「『国語総合』の指導と評価の工夫」
- ・ 井上雅彦 (2008) 「伝え合いを重視した高等学校国語科カリキュラムの実践的研究」溪水社

平成20年度岡山県総合教育センター個人研究
「高等学校国語科の年間指導計画の有効性を高めるための工夫」
研究協力委員会

研究協力委員

園田 哲郎	岡山県立津山高等学校教諭
豊田 真子	岡山県立津山商業高等学校教諭
黒瀬 大亮	岡山県立勝山高等学校教諭
大滝 一登	岡山県総合教育センター教科教育部指導主事 (主幹)