

国語科学習指導案の枠組みに関する考察

藤井 知弘*

(2019年9月27日受付, 2020年1月14日受理)

1. 問題関心

学習指導案は、教師であるならば誰もが書いたことがあるものといえる。論者は「小学校教育法 国語」「中学校国語科教育法Ⅰ, Ⅱ」を担当しているが、授業の中において「指導案の書き方」として講義内容を必ず組むこととなる。本学の教育実習校は指定校として小学校3校、中学校3校となっているが、いずれの指導案形式も同一ではない。指導案が各学校の研究テーマやその学校独自の形式を踏襲している。目的によってその形式が異なることは当然といえ、「郷に入れば郷に従え」として教育実習においては、大学での講義内容で示した形式と異なる指導案であっても学生は対応しなくてはならない。しかし、長谷川順一らが指摘しているように¹「教育実習不安」として指導案作成はその要因としてあげられている。佐野幹がいうように「授業の本質を理解していれば、形式が異なっても戸惑うことなく対応できたはずだった」²といえるだろう。

本稿では、論者の考える国語科学習指導案の形式を示すことはするが、それが目的ではなく、以下の2点を明らかにすることを目的とする。

- ①国語科学習の抱える問題点を指導案の形式(以後、枠組みとする)から明らかにする
- ②国語科学習の本質を捉えた指導案は、どこに課題を有しているかを明らかにする

論者は、国語科学習指導の一番の問題は、何を教えるのか、何を学ぶのが曖昧な点にあると捉えている。他教科、例えば同じ人文科系である社会科の学習では、「江戸幕府がなぜ滅びたのか」という課題に対して、その理由を資料などを根拠としてあげ、思考し、まとめることができる。科学系である理科や算数・数学ではなおさらであり、「水溶液の性質」「分数の割り算の方法」などなど、学習者の思考操作や協議を通して押さえるべき内容は明確化され、学習が進むこととなる。一方、国語科の場合、例えば文学的文章の場合、登場人物の気持ちを理解するにしても、どのような気持ちであるか、多様な読みが見出されることとなり、何がわかればいいのか、学生にしてみると「正解は何なのか」(もちろん正解などはない場合も多く、そうした場合には「納得解」ということになる)、指導案にはどのように表記すればいいのか曖昧になってしまうのである。

こうした国語科の持つ曖昧さを払拭するには、以下のように考え、それを明らかにする

* 岩手大学教育学部

のが本稿の目的である。

結論的に

○国語科学習が、何を教えるのか、学ぶのが不明確だと批判されないためには、「何を学ぶのか」に該当する「学習内容」を指導案に明示し、その中身こそが重要ではないか。

2. 学習指導案に関する研究

2-1 学習指導案に関する研究の現状

学習指導案そのものを国語科において研究対象としているものはほとんどなく、学部教育における指導案の書き方指導といったものがほとんどといえる。^{*3}

学習指導案は、国語科においてどのように定義付け、意味づけることができるのだろうか。各種、国語教育に関する事典、辞典において項目として「指導案」の項目を立てているものは少なく、『国語教育研究大辞典』（1988）明治図書には次のように示されている。

指導案は「『学習の予定、その要点を書いたもの。目標、内容、質問し指示すること、時間の割りあて、参考資料等を含むもの』である。教育の現場では、主として研究授業を実施する場合に準備するが、自分だけで理解できるような、ひとりよがりのメモやノートのようなものではなく、共通理解にたえる、客観的な通達を可能にするような約束事をふまえた表現形態であることが必要になる。^{*4}（下線は論者による）

全国大学国語教育学会でも、何のために書くのか、その目的・理由について次のようにあげている。^{*5}

- ①学習指導を効果的に実践するために書く。
- ②どのような理論が背景にあり、どのような学習指導を展開するのか、立案者以外の人に理解してもらうために書く。授業公開の折り参観者に配られる学習指導案がその例である。
- ③実践研究の研究資料として書く。実践を研究する際の学習指導案である。

研究授業時において主に作成されることが多い学習指導案は、授業者のみならず、それを見る人にとってもそのねらいや内容が分かる「通じ合える」資料としての意味を持っている。前文科省小学校国語教科調査官の水戸部修司は次のように述べている。

学習指導案作成の意義は大きく二つある。一つは、授業者自身が記述していく過程で授業構想を明らかにしていくということである。（中略）学習指導案を作成する中で様々な要素を手がかりに付けたい力を吟味し、学習指導を具体化していくのである。二つ目は、授業の参観者が学習指導案を読むことでどのようなねらいでどのような授業を計画しているかを理解することができるということである。^{*6}

水戸部も見てもらうことを前提とした学習指導案の意義を指摘している。われわれも授業前に指導案を見て、今日の学習のねらいは、どんな活動でどんなコトを押さえていくのか、評価はどのようになるのかなど、授業の展開を前もって想像することがある。しかし、それがかえって指導案通りに進む授業を想定しているが故に、案通りに行かない場合を批判的に見てしまうということも起こっている。また教育実習においてよく見られる学生の協議会における発言に、授業者の意図を問うことがある。指導案に記された学習活動やそれに伴う発問などの授業者による意図を問うが、指導案の文脈上からねらいに向けてどのように迫ろうとしているかが見えない（記されていない為）と、なぜそのようにしたのかを問ってしまうのである。協議会に参加しているとそれは本当に意図を知りたくて問うというよりも、批判的な意見に聞こえてしまうことが多かった。

論者は、研究授業に際しても、単元や本時の目標を確認した後は、できるだけ指導案を見るのではなく、学習者の立場に立ってその思考過程に寄り添う形で授業に参加している。学習者の思考過程と授業者の指導過程のすりあわせがどのように行われるか、それがどのような言語活動によって具体化されるのか、学習者の反応はどうか、その反応をどのように「受け止め・もどし・つなぐ」のかなどの視点を持って見ている。そのことが対案や代案としての自分の発想につながって、より学習に大きな可能性を見いだすことができると考えている。

植西浩一は、奈良教育大学附属中（当時）での教育実習生の指導体験から次のように指導案の改善について述べている。^{*7}

勤務校では、本時案には指導者の指示や発問、学習者の活動や反応の予測をできるだけ詳しく書き込ませた細案を教育実習生に作成させ、それを元に授業を行わせてきた。このような台本形式の細案を詳しく書かせ、学習者の反応をできる限り予測し、指導者もあらかじめ練り上げておくことで、学習者が活発に活動する授業にできるようにと意図したものである。しかし、これは現在広く一般化している学習活動を前に置きそれに対する指導者の支援と評価、留意点を示すという形のものとは形式を異にする。そのため、実習生は、大学で学んできた指導案との違いにとまどうことが多かった。またはじめから細案を書くことが困難な実習生も少なからず存在した。更に、教師から生徒への働きかけが全面に出るため、「学習者を中心において学びを組織する」という構えが希薄になりがちであった。（下線 論者による）

細案のあり方については、本稿では検討対象としないが、学習者の実態把握もままならない実習生に書かせること自体に無理がある。作成してしまうとその通りに学習を進めようとする意識となり、学習者の予想外反応に対応することが難しくなってしまう。授業は教師と学習者と創り上げていくものということではなく、教師の引いたルールに学習者を乗せ進めようとする教師主導型に陥ってしまう。植西もこうした反省から、単元全体の略案作成へと改善を図ったことを報告している。

学習中に起こりえる授業者の予測を超えた事態を「予測不可能事象」と呼ぶが、藤森祐治は授業コミュニケーションが有する基本的な特性として生起することを指摘している。^{*8}

学習が、授業者と学習者、学習者相互のインターアクションによって推進している以上、事前に想定している以上のことが起こりえる事は当然であり、学習指導案に「予想される学習者の反応」と記したとしても、その中の一部でしかない。(3で後述するが本時展開案中に「予想される生徒の反応」として学習者反応を枠設定しているものは101事案中4例しかない)

それでは実際に教員を指導すべき立場にある教育委員会としてはどのようにとらえているかについて次に見てみることにする。

2-2 各教育委員会の指導案への指針

ここではインターネット上の「指導案作成」に関わって、教育委員会が示した国語科学習指導案の作成の手順や方法を示したものを検討する。^{*9}

・大阪府教育委員会	・福岡県教育センター	・青森県教育委員会
・北九州市スタンダードカリキュラム		・佐賀県教育センター
・京都府教育委員会	・山口県教育委員会	

各都道府県教育委員会が示している学習指導案は、データベースとしての指導案の収録がほとんどであり、もしくは指導案例を示しているにとどまっていた、記述の具体を示しているものはいかに示す3例がその代表的なものとなっている。本稿で検討対象とする「学習内容」に関する記述の例を示しているものは上記の中には見いだせない。

◆例1 石川県教育センター：最も具体的に記述内容の指示が示されている例

時間	学習活動	指導上の留意点	評価(観点, 方法等)
	<ul style="list-style-type: none"> 学習過程に沿って、児童生徒が学習する内容・活動を簡潔に記述する 主な発問と予想される児童生徒の意識の流れを記述する 	<ul style="list-style-type: none"> 授業への教師の関わり方、「どのような時に、どのような指導・支援をするのか」等を記述する 個に応じた指導・支援の視点で、指導形態・指導方法等の工夫について記述する <p>→「努力を要する」状況の児童生徒への具体的な手立てを記述する</p>	<ul style="list-style-type: none"> 評価の観点、評価方法等を記述する 1単位時間あたり、1から2の評価規準の設定が望ましい

◆例2 福岡県教育センター：「学習内容」という枠組みがあった例

	学習活動・内容	学習形態	教師の支援・援助	評価規準・評価方法	
導入	1. ○○○ ○○○	全	○	○	5
	* 1		* 2		

* 1 学習活動については、必ず活動をあわせてその目的を書くようにします。

例：「～について話し合う」→「～について話し合い、～を明らかにする。」

* 2 支援・援助については、必ず方法と目的を書くようにします。

国語科学習指導案の枠組みに関する考察

例：「～についてペアで話し合わせる」→「～についてペアで話し合わせることに
より自分の考えとの違いを明確にさせる」

◆例3 京都府総合教育センター：「指導内容」という枠組みがあった例

過程	指導内容	学習活動	指導形態	指導上の留意点	教材・ 教具等	評価(評価の観点) <評価方法>
	<下記に示す>	○具体的な学習 活動について、 児童生徒の立場 から記述する		○ <下記に示す>		

<指導内容の枠に対して>

指導内容の記入例「前時の振り返り」「めあての確認」「まとめ」「振り返り」等

<指導上の留意点の枠に対して>

- 指導者がどのようなねらいでどのような指導を行うのか、指導のポイントを記述する
- 本時の目標を達成するための具体的な手段や方法、指導の工夫点などが具体的に想起できるように記述する
- 個に応じた指導について、児童生徒の実態を想定し、手立てを記述する
(留意点にはまだ記載があるものの以下略 フジイによる)

例をみても分かるように、例1「内容・活動を簡潔に」、例2では活動の内容が学習内容と見なされ、例3では「指導内容」であっても「めあての確認」などのように指導者が行うこととして事項が示されているのみである。

留意点として書かれている内容は、教師が学習活動を展開するにあたっての手立てが書かれていることは当然であるが、全体として教師サイドに立脚した様式が主流であることがうかがえる。その他の資料においても、指導案の例が示されているのみで、枠組みの記述内容について言及されたものはなかった。

3. データベースからみる指導案枠組みの実際

3-1 岩手県立総合教育センターデータベース・本時展開案の分類

岩手県立総合教育センターでは、平成元年から(小学校国語の場合、中学校は何年度からのものか不明：表記なし)平成28年度までの県内の学習指導案をデータベース化している。どのような条件の基で収集されているのかは不明だが、対象とする中学校246件中には「わかる授業創造プラン」(平成16年度)や「授業力ブラッシュアッププラン」(平成17年度、18年度、19年度、20年度)、またセンター作成表示、もしくはセンターへの長期派遣生によると思われる花巻市立湯本中での実施の指導案なども含まれている。

◆ 分類の手順

本稿では、中学校246件について、本時指導展開案を対象としてその枠組みから分類を行った。

1 段階 同一学校の同日の指導案は同型式として一つとして扱う。但し、同一学校でも枠組み形式が実施年度が違うものは残す。(指導案の形式をとっていない「主な授業のながれ」(No.212)のようなものも省いた。)分類対象171例

2 段階 171例を枠組みの違いによって分類した。(但し、「時間」の枠組みは無視した)
<表1>参照 異なりとして101例を抽出し、考察対象とした。

*分類□□の表示の場合は表左枠の分類類型の通し番号を示す

*表中の【7・3】は[指導案番号7で平成3年実施のもの]を示している

◆ 分類の主な結果

○大きく[学習過程][過程][段階]を示したもの(分類No.47～101) 55例とそうでないもの(分類No.1～46)に大別される。

○最も多い項目は、[学習活動]([生徒の活動]も含む)で82例

○[評価]の項目設定は53例(単独枠組みでないもの、例えば[指導の工夫 評価]といったようなものも含む)

○[学習内容]の項目設定は51例([学習活動・学習内容]表示16例を含む)([指導内容]は除く)

○最も多くの枠組みは[学習内容/学習活動/留意点] (分類25) 10例

以下 [段階/学習活動/学習内容/指導上の留意点] (分類64) 6例

[学習活動/指導上の留意点] (分類11) 5例

[段階/学習内容/学習活動/指導上の留意点] (分類74) 5例

[段階/主な学習活動/留意事項 評価] (分類86) 5例

◆ 結果から見えてくる実相

・[段階]に示されるように1単位時間を一つの思考の流れとしてとらえ、1単位時間で完結させるという意識が強く見られる。

・[指導内容][学習内容]からの枠組み設定は30、段階の枠組みに続いて[指導内容][学習内容]の設定となっているもの27、両者を合わせると57例、何を教えるかという教える側の論理が先に立っていることがわかる。

3-2 見えてくる指導案の課題点としての[学習内容]の不明確さ

[学習内容]の枠組みがあるものが51例(指導案 82)で、類型全体の半分を占めているが、その内容はどのようになっているか。二つの類型該当指導案中から検討する。

①◆[学習内容・学習活動][学習活動・学習内容]のように活動と内容が一つの枠組みで示されている例

(分類10/19/42/43/44/53～56/88～92)【指導案数 20】

	学習内容・学習活動
No.49	4. ゼブラとウィルスン先生の心のつながりがわかるころを探してみよう
No.67	5. 意見交流の内容についてグループで出した意見をまとめさせ、代表グループ・代表生徒に発表させる
No.97	3. 学習課題を解決する (1) 後半部分の構成について考える

国語科学習指導案の枠組みに関する考察

No.121	8. 話し合う・深める。 ○ルントウと再開した後のわたしの心情を考える
No.166	5. 原文の表現の特徴を理解する
No.180	4. 話し合いを行い、学級宣言を決定する ・質疑応答を行う ・他のグループに対して意見を発表する
No.233	6. 詩の構成や展開、表現の仕方について、気づいたことや疑問に思ったことをワークシートにまとめ交流する

→全ての指導案において「学習活動」が示されているだけであった。

②◆【学習内容】を単独の枠組みとして設定し、活動の左においている例

(分類 24～45 / 67～70 / 74～80 / 100) 【指導案数 58】

	学習内容	学習活動
No.10	4. 場面の状況	・場面の状況を表現に即して読み取る 時 場所 両軍の様子など
No.42	4. 地下室にいた人々や産婆の思いを読み取る	・「不思議な」という言葉についての読み
No.65	4. 感想の発表	4. 自分が書いた感想を相手に伝える
No.108	3 (2) 『未来をひらく微生物』を文章構成や段落の役割、キーワードに着目して読む	(2) 『未来をひらく微生物』の文章の構成や段落の役割、キーワードについて着目し割り付けをする
No.242	5. 3種類のデータから導き出される結論をまとめ、文章で表現する。	5. 3種類のデータを通して、どんな結論が導き出されるのか話し合い、2文でまとめる

→学習内容が活動することになってしまっている。

③◆【学習活動】【学習内容】の順で示している例

(分類 8 / 64 / 65 / 66) 【指導案数 8】

	学習内容	学習活動
No.146	7. グループで交流する	・芭蕉の感動に迫る
No.157	5. 「徒然草」と随筆の共通点を見つける	(記述なし)
No.179	3. 課題を追求する	○「立石寺」の原文を音読する ○「立石寺」の現代語訳を音読する ○俳句が完成するまでの推敲過程の俳句を読み比べて表現の仕方について評価する

→内容が内容とはなっていない

④◆③の枠組みで内容が示すことができていると思われる例【指導案数 4】

	学習内容	学習活動
No.102	4. 場面の整理	<ul style="list-style-type: none"> ・ 僕の気持ちが読み取れる部分の発表 ・ ドキドキさせながら…誘惑に負けて ・ 大きな不思議な斑点が～僕を見つめた ・ 逆らいがたい欲望 ・ 大きな満足感の他は何も感じない

→根拠とする押さえるべき叙述が記されている

No.160	4. 学習課題を解決する (1) 情景を表す言葉を見つけ、場面の状況について考える	<ul style="list-style-type: none"> ○文語文や現代語訳から状況を理解すること ・ 「北風激しくて」「磯打つ波も高りけり」「揺り上げ揺りすゑ漂えば」などから、悪条件の中で矢を放たなければならない与一の状況
--------	--	--

→押さえる叙述から何を読み取るかを示している

No.189	4 学習課題を解決する (1) 二つの訳文を比べ、表現が異なる部分に線を引く (2) どちらが「より寂しさが伝わる表現か」を選び、その根拠を考える	竹内訳「鉛色の空」と藤井訳「どんより」などの表現が異なる部分に線を引くこと「鉛色の空」「わびしい村々が～横たわっている」「覚えず寂寥の感が胸にこみあげた」(以下略)の中から根拠となる表現を引用すること
--------	---	--

→根拠となる叙述を示している

No.229	1. 本時の学習課題を確認し、見通しを持つ	【分析読みの視点】 ○登場人物の設定 ・ 人物像 ・ 作品上での役割 ○「構成」「展開」 ・ 冒頭の入り方 ・ 末尾の結び方 ・ 語り手の視点 ○「表現」 ・ 文末表現 ・ 表現技法 ・ 表記 ・ 漢語 ・ 和語・外来語
--------	-----------------------	--

→本時において活用すべき内容を確認提示している

* No.160と189は同一校

検討対象とした101類型の中で、学習内容となり得るコトが記されていたのは、わずか4指導案例のみであった。いずれも学習者が課題を解決する過程において、押さえていくべき叙述や事項などが記されている。他の指導案は、何をやるかの学習活動、指導の工夫や手だての留意点について記してはあるものの、何を学ぶかについての押さえが見られない。

また今回、類型に属する指導案例はその実施年度を記したが、平成元年から平成28年までの期間における枠組みの変化は見られない。また同一校の実施時期による差異は、見られるものの基本的には大きな変化は見られない学校が多かった。

4. 表すべき枠組みの提案

4-1 枠組みの基本形

先に述べたように指導案には一つの決まった形があるとはいえないが、論者はその基本となる標準形として教育法、学校現場での研修会において次のような形を示している。その基本的姿勢は学習者中心のプラン作成である。

指導案の書き方 参考例

指導案中に *注) として**指導案の書き方に関するメモ**を記述した。指導案は案ではあるが、学習を具体化するプランであると同時に、授業者としての学習観を反映するものとなるからである。

1. 単元名

*注) 単元名も教科書に拠るのではなく、学習者にとってどのような単元であるのかが分かる名称として提示したい。学習者自身が使える単元名としたい。

2. 学習材名

*注) 「教材」という発想ではない。単元において学習活動に活用できるものすべての総称として「学習材」とする。非連続系テキストなどを学習に使うなどということは、もともと教材でもなんでもない資料等をねらいに照らして教材化することもなる。それも「学習材化」と呼ぶ。先に教材があるのではない。先にあるのは、テキストとしての書物(本)であったり、文章であるとする。

3. 単元について

*注) 単元についての下位項目の記述については、【学習者観】【学習材観】【学習指導観】の順で記述を行う。「学習者はじめにありき」の考えは、平成元年以来の学習指導要領を貫く理念である。多く見られる「押さえるべき指導事項」から単元について書き始めている指導案は、教師主導型指導観の反映といえる。

(1) 学習者観

- ア 学習者の国語や領域、単元についての興味・関心
- イ 該当単元の領域についての既習の学習経験と能力
- ウ 学習者の現在の状況

*注) 学習者観においては、次のようなことが記述の観点となりえる。

- ・ 既存の学習経験、そこでどのようなことを身に付けてきているか
- ・ 学習者がある有能ぶりを発揮していることは何か(何が学習において得意としているか)
- ・ 学習者が本単元の素材等に対する関心・意欲・態度の度合い
- ・ この単元における学習者の思いや願いは何か

・この単元においてさらに伸ばしていきたい力は何か

クラス紹介のようなことの記述は不必要。学習者の実態として～ができない、～の力が不十分などの記載が目立つ指導案がよくあるが、付けたい力と照らして記述することが望ましい。それまでの取り組み不足を表していることにならないように留意する。

(2) 学習材観

*注) 従来の学習材に関する内容。

- ・学習材の特性，特徴（テキストなら構成，文体論的な特徴），内容的価値，内容の概略，学習者との接点としての価値
- ・作品であるならば，作者について，作品制作にあたっての背景なども含まれる。
- ・あくまでも言語能力育成に関して，どのような価値を有しているかが中心的な内容となる。

(3) 学習指導観

ア．単元の全体構成・指導のねらい

イ．本時の学習指導のねらい

*注) 学習指導観は，本単元の指導の基本的考えに該当する。

- ・単元としての構想，流れ
- ・どのような力を付けるための単元であるのか 単元の目標に関わる内容
- ・どのような言語活動を行うことによって単元としての言語能力を付けようとするのか
- ・指導するにあたっての留意すべきこと 配慮すべきこと
- ・特別な支援を必要とする生徒への手立て
- ・指導に当たっての支援や手立ての工夫
- ・本時のねらいと学習活動の展開やその工夫

4. 単元の指導目標<新学習指導要領に基づいての能力の目標設定>

知識・技能	
思考・判断・表現	
主体的に学習に取り組む態度	(文末は)～しようとしている

5. 単元(本時)の評価規準<新学習指導要領に基づいての目標設定>

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
*従来の「言語についての知識・理解・技能」に該当する	*この能力は単元によって複数立つ場合がある *話すこと・聞くこと／書くこと／読むこと	*従来の「国語への関心・意欲・態度」にあたる能力

6. 指導と評価の計画(全■時間)

時間	学習活動	主な学習内容	・指導上の留意点 ・具体的評価規準と評価方法

国語科学習指導案の枠組みに関する考察

- *注) 評価規準作成にあたっては、以下のことに留意したい。
- 評価規準は、単元を通して培う能力であり、一般性、普遍性をもっている。
 - 評価規準の能力は、本単元だけで培わなければならないものもあり得るが、多くは他の単元においても繰り返し培うことを通して身に付けていくものである。
 - 単元の能力は、大きな能力となるので、各時間においては、その能力を「割った」能力である「具体の評価規準」を策定することとなる。
 - 各单位時間においては、その「具体の評価規準」に照らして評価を行うが、学習者の状況を見取り、その状態に応じ、適切なる指導を行うことが重要であり、判断し評定を下すことが目的化しないことである。
 - 判定を下すのは、単元終了時であり、それまでは学習者はその能力を身に付けるべく学習しているプロセスの途上にある存在である。

7. 本時の展開

(1) 本時の目標

(2) 展開

【既存の学習との関連】または【前時との関連】		
*注) 今までの学習や前時の学習がどのように本時に関連しているかを記す		
学習活動	学習内容	指導と評価のための創意工夫
1. 本時の学習活動についての見通しを持つ 学習課題		・
2		

--	--	--

【次時や別単元での学習】		
*注) 本時において学習した内容が次時や別単元の学習などに結びつくかについて記す		

- *学習課題については、問題解決型となる問いの形と、「～してみよう」とする活動促進型のものと大別される。また前時からの引き続きとして示されることもあり得る。
- *「指導と評価の創意工夫」の表記内容
 - ・枠組みの名称は通常「指導上の留意点」と記されることが多い。
 - ・学習活動のための「手立て」と「評価」について記載する。
 - ・この枠の中に示される「評価」については、具体的評価規準となっている場合と、活動そのものや学習状況を見取るための評価になっている場合とが想定される。

4-2 表記内容としての【学習内容】

3-2 で見てきたように、学習活動を通して何を学習者は思考し、理解したり、その意

味を確定させたり、技能として身につけることになるのか、それを明らかにすることが求められる。

◆「学習内容」には以下のようなコトが書かれるべきである。主に未習のコトが中心となるが、本時で繰り返すことによって定着を図ろうとするコトについても記述されることがあり得る。

- ・学習活動を通して理解すること (知識・理解に関わる内容)
- ・できるようにする技能
- ・押さえるべき叙述, またその押さえ方 (根拠となることばや文章, 資料など)
- ・活動の方法, 学習の進め方 (学び方に関わる内容)

以下, こうした内容は実際においては次のように示すことができる。

◆「読むことの学習」領域における記述例

学習活動	学習内容
<p>○ごんがなぜうたれなければならなかったについて話し合う (ごんぎつね)</p>	<p>○ごんの思い <押さえる叙述> ・<u>明るる日も</u>兵十のところにくりやまつたけを… ・みつからないように<u>そと</u>裏口から →兵十へのつぐない 同じ一人ぼっちの兵十に自分のことをわかってほしい 見つければまずい</p> <p>○兵十の思い <押さえる叙述> ・あのウナギをぬすみやがった→ぬすんだ との対比 ・ごんぎつね<u>め</u>が →ごんぎつね との対比 ・まず家の中を見ました →ごんへの憎しみ, 怒り ごんがつぐないをしていることを知らない</p> <p>○二人のすれ違いの思い</p> <p>○話し合いの進め方 (既習)</p>

読むことの学習においては根拠としての叙述, そこから読み取れるコト, 読み方なども示せることが求められる。但し, これは正解を一つにしぼることを必ずしも意味しない。鶴田清司が指摘するように^{*10}「分析することは教えられても解釈を教えることはできない」という読者論的立場に立っている。

◆「書くことの学習」領域における記述例

学習活動	学習内容
○意見文の構想を立てる	○自分の主題「～についてこういう考え」の確認 ○相手意識（～に向けて）目的意識（～のため） ○構成 演繹的述べ方 はじめ・中・まとめ・むすびの段落構成 ○字数 ○○字以内

◆「話すこと・聞くことの学習」領域における記述例

学習活動	学習内容
○～について話し合い、意見をまとめる	○話題～についての話し合うべき柱 <比べる視点> ・どちらが効率性の上で高いか ・経済的なコストパフォーマンスはどうなっているか ・今～にとっての必要性は何か <話し合うための手順> ①それぞれの考えを述べる ②共通点、相違点を整理する ③相違点について比べる観点から考える ④よりよい方法を選び、結合できるものはまとめる <話し合いに望む態度・姿勢> ・最後まで話をきくこと ・友だちの考えはどのようなことを根拠としているかを聞き取ること ・初めに、考えを述べ、その理由や根拠を示すこと

5. 結語

指導案は、あくまでも「案」である。実際の学習展開がその通りにいくということは少ない。そのように展開している学習の多くは、教師が自分の進めたい方向に学習者を誘導している教師主導型のものが多い。「学習指導案は教師としての力量を映し出す鏡である」として教師の専門性や教師力を高める重要な資質の一つと言われることもある。^{*11} 指導案がその教育観や指導観、学習理論を反映させるものであるが、肝心な「何を教えるのか、何を学ぶのか、どんな技能がそこで習得や活用されるのか」に該当する内容、「学習内容」などが明示されないものであっては、というよりもそれが明示できない教師に資質の向上など望めるとは思えない。

論者は、埼玉における教員時代に、指導案に学習内容を記すことの重要性を、井上敏夫埼玉大学名誉教授の元での「埼玉国語の会」^{*12}において徹底して指導されてきた。岩手に赴任して19年、2001年6月に見た授業が初めての現場での授業であったが、そこでの枠組みは「展開／学びの流れ／学びの展開／学びを含む諸要素」であった。「流れ」と「展開」

の差異もよくわからないが、展開において記されている「根拠を交流し合う」というその根拠は何なのか、交流することによってどのようなところに学習者は理解を得ることとなるのか全く見えなかった。こうした疑問に答え普通に記述がなされなければ、国語科は、いつまでも難しい教科、何を教えたらいいいのかわからない教科ということから抜け出すことができないだろう。

本稿における目的である、「本質を捉えた指導案」でいうところの「本質」とは「学習内容」そのものといえる。学習者の学びは、学習者と「事」、それを基としての「他者」、「自分」との対話によって構成される。「事」との相互作用のありようは人それぞれとなるが、教室という空間において共同的に学ぶことは、最低限において共有され、それぞれの中に理解と納得を得て「わかる」という段階になると言える。共同的に学び、共通理解を得る「事」こそが、授業者が意図し学習者の実態から導き出された目標を実現する「学習内容」となるのである。何度も述べてきたように、学習内容の不明確さが、国語科学習の曖昧さとわかりにくさ、学習者にとっても納得いくものとなり得ていないというのが論者の見立てである。

本稿では本時展開案の部分を中心に考察したが、重要な点は、研究授業時の本時ということではない。単元として学習者の思考過程に沿ったどのような学習の道筋を創るのかという単元構想こそ重要になってくる。今後、倉澤栄吉、大村はまの創り上げた「国語科単元学習」の思想に基づき、単元のあり方を探究していくことが論者にとっての課題である。

*13

<注>

- *1 長谷川順一、浅野文恵(2006)「学校教育教員養成過程3年次生の教育実習不安(2)専攻教科と専攻以外の小学校教科についての指導案作成と授業の実施」香川大学『香川大学教育実践総合研究』第12号 pp.35-45
長谷川順一、浅野文恵(2008)「学校教育教員養成過程3年次生の教育実習不安(3)教科の授業以外の事項について」香川大学『香川大学教育実践総合研究』第16号 pp.181-188
- *2 佐野幹(2019)「授業の見方をつくる学習指導案の指導 ―形式の比べ読みから考察へ―」『宮城教育大学紀要』53 p.21
- *3 国語科学習指導案を研究対象としてのCiNii掲載論文は以下のもの
 - ・森成美(2017)「国語科学習指導案の分析 ―新学習指導要領で求められる指導と発問―」『神戸親和女子大学児童教育学研究』37巻pp.233-241
この論文でも、学生の作成した指導案を3つに分類し、国語科教育法において指導すべき指導案中の発問のあり方について言及しているに過ぎない。
 - ・三浦登志一(2013)「小学校国語科における授業構想の課題 ―山形県内の小学校の学習指導案から―」『山形大学大学院教育実践研究科年報(4)』pp.12-19
山形県内小学校の指導案74事例から取り上げる領域や指導事項の分析を行い、そこに偏りがあることを指摘している。
- *4 「指導案」の項目(執筆:小山逸雄)国語教育研究所編(1988)『国語教育研究大辞典』明治図書 p.430-431
国語教育に限定しない指導案の定義については、以下のような辞典等にその定義を見ることができる。

国語科学習指導案の枠組みに関する考察

- ・霜田一敏(1975) 項目「授業案」広岡亮蔵編『授業研究大事典』明治図書 p.224
- ・東洋, 奥田真丈, 河野重男編(1988) 項目「学習指導案」『学校教育辞典』教育出版 p.41
- ・豊田久亀(1990) 項目「学習指導案」細谷俊夫, 奥田真丈, 河野重男, 今野喜清編『新教育学大事典』1巻 第一法規 p.361
- ・安彦忠彦(1993) 項目「学習指導案」奥田真丈, 河野重男編『現代学校教育大辞典』ぎょうせい p.350
- ・吉田貞介(2000) 項目「学習指導案」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版 p.76
- ・高階玲治(2003) 項目「学習指導案」今野喜清, 新井郁男, 児島邦編『新版学校教育辞典』教育出版 p.88
- *5 常木正則(2005) 「学習指導案の作成」全国大学国語教育学会編『新訂小学校国語科教育研究』学芸図書 p.31
- *6 水戸部修司(2009) 「学習指導案の作成と意義」全国大学国語教育学会編『新たな時代を拓く 小学校国語科教育研究』学芸図書 p.38
- *7 植西浩一(2007) 「国語科教師の力量形成と教材研究」『全国大学国語教育学会第113回岡山大会発表要旨集』pp.103-105 (植西は現在, 広島女学院大学国際教養学部)
- *8 藤森裕治(2002) 「予測不可能事象—授業コミュニケーション研究における社会システム論の導入—」全国大学国語教育学会『国語科教育』第51集 pp.34-41
- *9 例1) 石川県教育センター <https://www.ishikawa-c.ed.jp/kouza/kihon/kyouyu/sidoan/sido12r.pdf>
 例2) 福岡県教育委員会『若い教師のための教育実践の手引』平成26年度版
 例3) 京都府総合教育センター『学習指導案ハンドブック』平成24年3月
 他県の取り組み例として, 山口県教育庁義務教育課では『授業づくり拠点校研修会事例集(平成27年度)』において「板書型指導案活用のすすめ」として, 板書を組み入れた指導案の提唱がなされている。
<https://www.pref.yamaguchi.lg.jp/cms/a50900/jugyokaizen/kaizen/kaizen.html>
 渡辺和成(2018) 「小中学校学習指導案の表記に関する工夫—板書型学習指導案に着目して—」『兵庫教育大学研究紀要』第53号 pp.125-133
- *10 鶴田清司(1988) 『文学教育における解釈と分析』明治図書から始まる一連の鶴田の考え
- *11 辻誠一(2019) 「教師を目指す学生に伝えたい実践力④ —「教師力」向上のための4つの視点!—」東北福祉大学教育・教職センター『特別支援教育研究年報』第11号 p.116
- *12 「埼玉国語の会」は故・埼玉大学名誉教授・井上敏夫氏の「生活読み」の考えの基, 埼玉大学教育学部附属中学校(野原晃事務局長: 現熊谷市教育長)が事務局となり活動をした私的国語教育団体である。当時, 埼玉県内に「埼玉葛グループ」「西部グループ」「北部グループ」の3つの団体があり, 土曜日の午後実際に授業公開をすること, 夏合宿においてそれぞれの研究グループが研究成果を発表することを前提として活動していた。論者は, 「北部グループ」(大宮市中心)に所属し, 毎週持たれた研究会において国語教育のイロハをそこで学ぶこととなった。なお井上敏夫論については, 論者は以下のことを発表, 論文としている。
 ○藤井知弘(1997) 「生活読みにおける読むことの学習: 井上敏夫読解讀書指導論の検討」第93回全国大学国語教育学会 口頭発表
 ○藤井知弘(2005) 「井上敏夫『生活読み』の再評価」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.396 pp.46-51
- *13 論者は「『共創』を基盤とする『国語単元学習』の学習理論」として, 第137回全国大学国語教育学会宮城大会2019.10.27において単元学習を支える学習理論について発表した。

