

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 —

三 浦 登 志 一

(山形大学大学院教育実践研究科)

This study focuses on teaching plans for Japanese language written by 63 teachers at Elementary School in Japan. In Japan, teachers improve their teaching skills and teaching methods through collaborative lesson study. Then they write lesson plans identifying their comprehension about verbal skills. They must also think hard about how and what to teach. A well-planned lesson leads the pupils to effective and enjoyable learning. But, most of their teaching plans have some problematic issues to consider: they have biased views toward the lessons of Japanese. Results of the analysis are as follows: 1) The approaches to acquiring verbal ability seem limited. Pupils are likely to be asked how the characters in a novel feel and why they act accordingly. Teachers like to expect pupils' empathetic view of reading. 2) There are few sufficient verbal activities observed in a Japanese lesson. Pupils will have to learn to practice effective verbal activities to improve speaking, listening, writing and reading competencies. 3) Teachers must make plans to assess their results of teaching. Especially, they have to assess pupils' progress.

[キーワード] 国語教育 学習指導案 授業改善 学習指導要領

1 問題の所在と方法

国立教育政策研究所が2001年以降に行った教育課程実施状況調査や全国学力・学習状況調査の児童質問紙調査では、国語の勉強が大切だと思ふという質問に肯定的な回答をしている小学6年生の割合は90%前後に上っている。将来、社会に出たときに国語で勉強したことが役立つと思っている割合も80%を超える状況にある。一方、「国語の勉強は好きですか」という質問に対して、肯定的な回答をする子どもは60%程度にとどまっている。

子どもたちが日常生活の中で学習している「国語」に魅力があれば、国語の勉強が好きだと答える割合はもっと上昇する。文章を読んで、その文章に関する問いに答える学習を繰り返すだけでは、そうした変化は期待できない。魅力ある国語科の授業づくりを考えていく必要がある。

国語科の授業改善を考える上で、山形県内の小学校で行われている学校研究の「学習指導案」に注目する。その理由として、学習指導案が国語科の授業についての教師の理解や意図を示すものであること、学習指導案が授業改善を促すための有効な仕掛けになると考えられることの2点を挙げ

ることができる。

学習指導案には、授業の設計図が記述されている。その名が示すとおり「案」に過ぎない。見事な学習指導案を作成したところで、実際の授業で子どもたちの学習が停滞することもある。したがって、学習指導案を苦心して作成することに精力を傾けるようなことは望ましくないという指摘がなされることもある。机上の空論として非難されることすらある。しかし、設計図を描いてみることで、授業についての論を立ててみることもまた重要な活動である。中学校で国語科の授業を13年間担当し、それ以後も授業研究会などに参加してきた自らの経験からすると、教師が授業をする力量を上げていくための材料は、子どもたちと共に教室に居れば見つかるというものではない。経験を積み重ねれば、授業がうまくなるという甘い世界ではないと感じてきた。多くの授業を経験することは、確かに「経験知」を増やしていくことにはつながるだろうが、「知」にならないものもある。気付かずに過ぎてしまうものがたくさんある。

そのような中で、学習指導案は、教師が自らの実践を振り返り、授業改善の方向を探る機会にな

る。学校によって学習指導案の様式が異なっているし、同一の学校であっても、学校研究のテーマによって様式や記述する内容に変化が生じる。けれども、具体的に何を書くかは、教師一人一人の選択に委ねられている。授業をどのようにとらえ、どのような方向に向かわせようとしているのかは「学習指導案」には表される。そこに、抜きがたく現れるのが、教師個々の授業設計の思想であると考えることができる。

本研究では、筆者が実際に授業を参観して入手することのできた国語科学習指導案を検討の対象とする。2009年から2012年までの4年間、山形県内の小学校19校の63名の教師による延べ74授業時間分になる。この4年間は学習指導要領の改訂期に当たる。2008年告示の学習指導要領の移行措置がとられた時期から、2011年以降の小学校における全面実施の時期に及んでいる。新しい学習指導要領についての理解に努め、試行的な取組が進められた時期と位置付けることができる。

収集することができた学習指導案は、各市町村教育委員会の研究委嘱などを受けた小学校のものが多い。そのため、新しい学習指導要領の改訂の趣旨を生かそうとして授業づくりが行われている。現在の山形県内の小学校全体の姿を反映していると考えよりは、やや先行する授業の状況であると考えるのが妥当である。また、資料の扱いに当たって、授業者の年齢や性別による違いを無視している。年齢や性別という点まで含めて分析するには、データ数が十分ではないことが第一の理由である。また、違いを明らかにすることよりも、全体に共通して見られる傾向を捉えることを主たる目的とするためである。

これらの限定に立った上で、学習指導案について分析する。その分析を通して国語科の授業の課題点を明らかにし、その改善の方向性を探る。

2 先行研究の検討

小学校においては、2011年度から「小学校学習指導要領」(2008年告示)(以下「学習指導要領」)が全面実施されている。国語科改訂の要点として、『小学校学習指導要領解説 国語編』(以下、『解説』)には、(1)目標及び内容の構成、(2)学習過程の明確化、(3)言語活動の充実、(4)学習の系統性の重視、(5)伝統的な言語文化に関する指導の重視、(6)読書活動の充実、(7)文字指導の内

容の改善の7項目が挙げられている。

本研究では、この7項目のうち、「言語活動の充実」と「学習の系統性の重視」に特に注目する。これらは、単元を構成する際に必ず視野に入れなければならないものである。また、言語活動を充実させるためには、これまでの指導方法に変化を加える必要があり、学習の系統性への注目は、各学年で指導する内容の違いを生じさせることにつながる。したがって、授業のイメージが固定化しがちな傾向を改善するための重要なポイントになっていくものと考えられるからである。

言語活動は、1998年告示の学習指導要領にも示されていた。今回の改訂では学習指導要領上の位置付けが変更された。これまで内容の取扱いに示されていた言語活動例が指導事項と並んで内容の(2)に示され、言語活動の例示数も増えている。さらに、国語科で指導するそれぞれの指導事項を、「言語活動を通して指導するものとする」と明示している。このことにより、課題を解決するための実践的な国語の能力を身に付けさせることができると考えられている。また、そのためには、「個々ばらばらな活動が配列されていけばよいのではなく、子どもにとって自ら学び、課題を解決していく過程として機能する」(水戸部, 2011)ことが重要であるとされている。

また、学習の系統性については、国語科の学習の特質に照らして考えることが大切である。『解説』では、国語科の指導を「系統的・段階的に上の学年につながっていくとともに、螺旋的・反復的に繰り返し学習」することを基本とするものであると説明している。そしてその系統性を踏まえて、「指導事項等のどこに重点を置くか、あるいはどのように具体化するか」(水戸部, 2012)を考えることが求められている。各学年で繰り返される同じ側面と、学年によって異なる側面とを意識する必要がある。

次に、学習指導案の果たす役割について、学習指導案を利用して行われる授業研究という観点から整理する。

倉澤(1999)は、授業を構想する場合に教師の全体像の設定が重要であることを指摘し、「教師の発想で単元というものを設定していくわけですから、どこかに教師の願いのようなものがあって、その全体の学習の構想及び構造は、教師の方で作っていかなくやならないものであります」と述べてい

る。ともすると、授業研究は、多くの人が参観する「本時」のところに関心が向きやすい。子どもたちが実際に示した反応をとらえられる「本時」に眼を向けて検討が加えられるのは、自然なことである。しかし、それは、何時間かの授業のまとめである単元の全体像が、授業をした教師によってどのように描かれているのかについての検討を踏まえながら行う必要がある。

近年、教師の授業の力量を高めるための方策として、日本の授業研究が注目されている。スティグラー&ヒーバート(2002)は授業研究の良さを指摘しながら、次のように述べている。

個人的な改革を褒め称えることはいいのですが、個人的改革が普通の学級における学習指導を改善することは決してありません。「標準」指導を変化させたのではないからです。そして、専門職としての学習指導を私達が改善しようとするならば、改善されるべきは標準的で共通的な学習指導です。(スティグラー&ヒーバート, p. 160, 2002)

このように「標準的で共通的な学習指導」への注目を促しながら、「標準指導の漸進的改善に向けた着実にして継続的な努力」が必要だと主張する。こうした見方は、日本の授業研究が持っている良さを的確に指摘し、同時に、授業改善について考える際に陥りがちな傾向を適切に避けている。授業研究を、他の誰かがやっていない新しい授業の進め方の提案をしなければならぬものと考え過ぎたり、名人と呼ばれるような巧みな授業像を描き過ぎたりする傾向である。

さらに、スティグラー&ヒーバート(2002)は、漸進的で測定可能な改善に至る原則として、以下の6つを挙げている。「原則#1 持続的・漸進的・微小増加的改善であること」、「原則#2 児童・生徒の学習目標に常に焦点を当てること」、「原則#3 教師にではなく学習指導に焦点をあてること」、「原則#4 授業の場において改善すること」、「原則#5 改善を教師の仕事とすること」、「原則#6 実体験から学びえる仕組みを構築すること」である。一人の教師が年間に数回学習指導案を書いた場合、この6つの原則を満たすことのできる仕掛けとなると言えるだろう。

よい授業をつくるための段階を、渋谷(2008)は

料理にたとえて次のような3つの段階で説明している。「(1) 上質の材料集め」がまず必要であり、「(2) 作り方を行う段階」として実際に作るという行為がある。最後が、「(3) 食べる人の立場(状況)」である。この最後の段階は、「授業評価の段階」であるとしている。授業についての検討は、渋谷が指摘するように、最後の段階までを対象に行う必要がある。

東洋(1979)は、評価についての議論がテストや通知表などに集中されてとらえられる傾向を指摘し、「日常的な評価、言いかえれば親や教師が子どもをどう見るかということまで検討しないと、問題の核心には到達できない」と述べている。この指摘から30年以上経過した現在においても状況に大きな変化は見られない。「教師が日々に子どもをどう見るかということ、それ自体が評価」(東, 1979)である。授業の中にそうした評価を行う機会が設定されているかを確認する必要がある。以下の指摘のように、評価する能力は絶えず鍛えていくという姿勢が必要である。

よい鑑賞家、よい解説家は、広い柔軟な感受性を持って作品に対すると同時に、そのバックにたくさんの見方、さまざまな基準のレパートリーを持っていることが求められます。ただ知っているだけではなく、そういう見方も必要とあればできる可能性を持っているのが望ましいのです。(東, p. 114, 1979)

評価に対する信頼性や妥当性を高めていくポイントは、それぞれの教師が、評価に対してどのような考え方をもち、何を実践し、自ら研修を積みかにかにある。「『学習、学習、子ども、子ども』』とは言っているけれども、究極は我々の自己研修、自分の力を確かめるしかない」(倉澤, 1997)という認識に立つことが大切である。

藤原他(2002)が指摘するように、「特定の状況における教師の授業実践の構想やそれら実践間の関連という、授業実践生成の文脈は、従来の国語科授業研究において捨象される」(傍点原著)傾向にある。授業についての研究は実践性が重視されるために、学習指導案のような「仮想」は研究の対象にはなりにくい。しかし、それぞれの教師の教師としての成長過程を考えると、子どもの理解に

ついてまとめたり、何度も教えている教材について改めて整理したり、指導の工夫を練ったりする学習指導案は、教師としての経験や学習の総合的な表現の場として重要や役割を果たしている。

3 結果

学習指導案 74 事例を、(1) 単元の目標として設定されている領域、(2) 単元の目標と関連している指導事項、(3) 取り上げられている言語活動、(4) 評価に関する特徴という 4 つの観点から分析した。分析に当たっては、学習指導要領に合わせて「第 1 学年及び第 2 学年」(以下「低学年」)、「第 3 学年及び第 4 学年」(以下「中学年」)、「第 5 学年及び第 6 学年」(以下「高学年」)ごとに集計している。

国語科の単元全体の「目標」は、評価に関する考え方に合わせて設定されることが多い。国立教育政策研究所が示している評価についての参考資料によれば、国語科の評価の観点は、「国語への関心・意欲・態度」、「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」、「言語についての知識・理解・技能」である(国立教育政策研究所, 2011)。したがって、「関心・意欲・態度」に関わる目標、国語科の領域に関する目標、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」に関わる目標が設定される。

国語科の授業は、目標があいまいであることが多い。話したり書いたり読んだりする活動が直接的に授業に現れることが多いため、学習活動のほとんどを「目標」として設定する指導なども見られ、結果的に、子どもたちにどのような能力を身に付けさせたいのかが曖昧である授業も見られる。そこで、一つの単元で「目標」とする領域を絞り込み、子どもたちに実際に指導することができるものに限定しようという考え方が基本的になされている。したがって、基本は、

- 国語への関心・意欲・態度に関する目標
- 3 つ領域のいずれかの指導に関する目標
- 事項に関する目標

の 3 つの目標で構成される。ここでは、そのうちの領域の指導に関する目標に絞って集計した。目標を絞り込むという考え方はあくまでも基本であり、領域は一つに限定しつつ目標を複数個示して

表 1 単元の目標として設定されている領域

	第 1 学年 第 2 学年	第 3 学年 第 4 学年	第 5 学年 第 6 学年	合計
(全授業数)	(22)	(25)	(27)	(74)
話すこと・聞くこと	3	1	6	10
書くこと	12	13	11	36
読むこと	10	15	17	42

表 2 単元の目標と関連している指導事項

学年		第 1 学年 第 2 学年	第 3 学年 第 4 学年	第 5 学年 第 6 学年	合計
(全授業数)		(22)	(25)	(27)	(74)
話すこと・ 聞くこと	話題設定や取材				
	話すこと	1		4	5
		2		1	3
	聞くこと	3	1	2	6
	話し合うこと			2	2
書くこと	課題設定や取材	3	6	1	10
	構成	6	8	4	18
	記述	4	5	4	13
				2	2
	推敲	3	2	2	7
	交流	1		3	4
読むこと	音読	1		1	2
	効果的な読み方				
	認知的な文章の解釈	1	5	3	9
	文学的な文章の解釈	7	5	7	19
	自分の考えの形成 及び交流	3	1	6	10
		1	7		8
	目的に応じた読書		1		1

いる授業もあり、また、複数の領域にまたがって目標を設定している授業もある。授業数と目標の合計が一致していないのはこのためである。また、学校研究のテーマによっては、授業研究で扱う領域を特定のものに絞っている場合がある。当然、その学校では、学習指導案に示される目標の領域のバランスは大きく崩れることになる。実際に、今回の対象校のうち 1 校は、「書くこと」をテーマとして学校研究に取り組んでいる。したがって、「書くこと」については通常よりも数が多く出ている可能性がある。

「単元の目標として取り上げられている領域」の状況を表1に示した。3領域の中で「目標」として取り上げられることが最も少なかったのは、「話すこと・聞くこと」の領域であった。これは、低学年・中学年・高学年の全てで共通している。

低学年と中学年では、「書くこと」と「読むこと」について目標を設定した授業数がほぼ同じであった。高学年では、6割強の授業で「読むこと」が目標とされており、最も高い割合となっている。学年が上がるにつれて、「読むこと」を指導する授業が多くなっている。

次に、単元の目標と関連している指導事項について見てみる(表2)と、「書くこと」においては、指導のねらいとして、全ての指導事項が取り上げられている。「書くこと」の領域を単元の目標として取り上げた授業数と、指導事項の数との関係を見ると、

低学年：12の授業に対して17の指導事項
 中学年：13の授業に対して21の指導事項
 高学年：11の授業に対して16の指導事項
 となっている。「書くこと」の指導に当たっては、身に付けさせたい力として複数の指導事項を取り上げて授業を構想していることが分かる。項目別に見た場合、どの学年段階でも「構成」と「記述」が多くなっている。

「読むこと」の領域では、取り上げられている指導事項に特に偏りが見られ、どの学年段階でも、「文学的な文章の解釈」と「自分の意見の形成及び交流」の項目が多く取り上げられている。

学習指導要領において、「文学的な文章の解釈」についての指導事項は、具体的には以下のように示されている。

(低学年)

ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。

(中学年)

ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。

(高学年)

エ 登場人物の相互関係や心情、場面について

表3 取り上げている言語活動例

【話すこと・聞くこと】

第12学年	事物の説明や経験を報告する 聞いて感想を述べる	2
	尋ねたり応答したりする グループで考えをまとめる	1
	場面に合わせて挨拶する 身近な人と連絡をしよう	
	知らせたいことを身近な人に紹介する・聞く	
第34学年	出来事の説明や調査の報告をする 聞いて意見を述べる	
	学級全体で話し合っって考えをまとめる 意見を述べ合う	
	図表や絵、写真から読み取ったことを基に話す・聞く	
第56学年	資料を提示して説明・報告する 聞いて助言・提案する	1
	調べたこと・まとめたことについて討論する	2
	事物や人物を推薦する・聞く	

【書くこと】

第12学年	想像したことを文章に書く	3
	経験したことの報告や観察したことの記録を書く	3
	身近な事物を簡単に説明する文章を書く	3
	紹介したいことをメモにまとめる・文章に書く	2
第34学年	伝えたいことを簡単な手紙に書く	1
	身近なことや想像したことを基に詩や物語を書く	1
	疑問に思ったことを調べて報告を書く・新聞に表す	8
	収集した資料を効果的に使って説明する文章を書く	3
第56学年	目的に合わせた依頼状・案内状・礼状を書く	1
	経験などを基に詩・短歌・俳句を作る 物語・随筆を書く	
	意見を記述した文章や活動を報告した文章を書く 編集する	5
	事物のよさを多くの人に伝えるための文章を書く	3

【読むこと】

第12学年	楽しんだり、想像を広げたりして読む	
	物語の読み聞かせを聞く 物語を演じる	6
	事物の仕組みを説明した本や文章を読む	
	物語・科学的な本を読み感想を書く	1
第34学年	読んだ本の好きなどを紹介する	1
	物語や詩を読んで感想を述べ合う	5
	記録や報告の文章、図鑑や事典を読んで利用する	
	記録や報告の文章を読んでまとめたものを読み合う	2
第56学年	紹介したい本を取り上げて説明する	3
	必要な情報を得るため、関連した本や文章を読む	
	伝記を読んで自分の生き方を考える	1
	課題解決のために意見文・解説文を利用する	2
第56学年	編集の仕方や記事の書き方に注意して新聞を読む	1
	本を読んで推薦の文章を書く	3

※学習指導要領にある文言を簡略化して示した。

ての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

低学年では「想像を広げながら読む」能力を高めることが求められ、高学年では、優れた叙述について自分の考えをまとめる」能力を身に付けさせることが求められている。これを、同じ授業の進め方で実現しなければならないということはない。しかし、実際には、低学年の授業も高学年の授業も同じように進められることが多い。指導事項の内容を大まかにとらえ、学年段階による違いをあまり意識していない状況がうかがえる。

それぞれの学習指導案で設定されている「言語活動」の状況をまとめたものが表3である。

「話すこと・聞くこと」は実践数が少ないこともあり、研究授業として取り上げられていない言語活動が多い。「書くこと」は、3領域の中で一番バランスの取れた状態になっている。「読むこと」は、単元の目標として最も多く設定される領域ではあるものの、取り上げられている言語活動は数も種類も少ない傾向がみられる。単元の目標として「読むこと」の領域が設定されている授業数と言語活動の関係は、

低学年：10の授業に対して8の言語活動

中学年：15の授業に対して10の言語活動

高学年：17の授業に対して7の言語活動

となっている。「読むこと」を目標としてはいるものの、中学年と高学年では、それに対応する言語活動が設定されていない授業が少なからずあると言える状況にある。

評価に関する特徴としては、以下の3点を指摘することができる。

第1に、単元全体の評価規準が、学習指導案にほとんど記述されていないということである。単元の評価規準を明確に示しているのは全74件中10の学習指導案であり、全体の14%に過ぎなかった。評価については、単元の指導計画の中に、学習活動に対応する形で記述されているものが多く、各授業時間の学習活動に対する評価になっているものがほとんどである。単元という指導のまとまりを意識して評価が捉えられているものは少ないのが現状である。

第2に、子どもたちの取り組む言語活動の内容が具体的に描かれていない傾向が見られた。例えば、「読むこと」の領域で「自分の意見の形成及び

交流」を指導事項として取り上げた場合、最終的にどのような活動を行わせるのかが不明瞭であるような学習指導案である。交流をさせる場合、教材や子どもたちに応じて交流する形態、内容、時間などに違いがある。それらについて、可能な範囲で具体的に記述されるべきである。しかし、明確な記述がないものが多い。したがって、結果として何を達成させるのかが不明瞭になっている。

第3に、学年段階による違いが意識されていない学習指導案が多いことが挙げられる。先に示したように、「文学的な文章の解釈」の指導事項を取り上げた単元において、どの学年でも「読み取る」という粗さで、学習活動が設定されている。学年段階に応じた違いを読み取ることのできる学習指導案が少ない。学習指導要領に示されている指導事項の項目名は、どの学年段階でも同じである(表2)。項目名と同じ程度の抽象的なレベルで子どもたちに身に付けさせたい能力が捉えられ、評価が行われている状況にある。

4 考察

山形県内の小学校の学校研究で取り上げられるテーマとして、「関わり」「つながり」「交流」といったものが増えている。しかし、研究授業で話すこと・聞くことの学習が取り上げられることは少なくなっている。実際の授業を参観すると、子どもたちは自分の考えを話したり、他の子どもの話を聞いたりしている時間が多い。そこに課題を感じているのであれば、話す能力や聞く能力を高めるため、それに応じた目標を設定して意図的に指導する授業が多くなりそうである。しかし、実際には3つの領域の中で、授業研究の対象とされることが最も少ない。

一方で、「読むこと」は、研究授業として多く取り上げられている。しかも、文章を解釈する能力や自分の考えの形成する能力を身に付けさせるための単元として構想されている。「読むこと」が研究授業で取り上げられやすい理由には、「時期的に年間指導計画で取り扱うことになっていたから」というものもあると思われる。しかし、「国語科の研究授業」が、文学的な文章をどう読ませるか、どう読解させるかということに力点を置いてきた影響が大きいと考えるのが妥当であろう。

研究授業でのこうした領域の取扱い方に、国語科の指導の大きな特徴を見ることができる。国語

科の授業では、文章に書かれている「内容」について、子どもたちが「情動的に」関わり合うことを求めることが多い。単に話したり聞いたりするだけではものたりないと感じる傾向、文章を読んで自分の考えを持つだけでは不十分と捉える傾向がある。研究授業では、その考え方が特に顕著になる。国語科の指導について、「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方」(教育課程審議会, 1998)を改める必要性が指摘されてから10年以上が経過した現在でも、読解を重視する考え方は生き続けている。「読むこと」の領域、とりわけ文学的な文章を取り上げがちな状況を改めていく必要がある。

指導事項については、「書くこと」や「読むこと」の領域での偏りに課題を見出すことができる。「書くこと」の授業では構成や記述、「読むこと」の授業では、文章の解釈や自分の考えの形成・交流が多い。これらの指導事項は、これまでもいろいろな研究が行われてきたところである。同じような研究授業を繰り返すことは、これまでのものと比較できる良さはある。しかし、それがかえって新しい授業のイメージを描きにくくするマイナス面にもなる。■語科の授業に幅を持たせるためには、今までの実践とは異なるものに挑戦することが有効であると思われる。

授業研究に取り上げられる言語活動には、これまでも目立った活動が多い。言語活動を通して国語の能力を指導することのねらいの一つは、目的を持った学習を行わせることにあった。しかし、授業の設計者である教師にその見方はあまりない。「読むこと」の指導では、文章を読む段階と言語活動とが切り離されたものが多かった。言語活動を、単元全体を通したものにしようとする意識はあるものの、従来の授業の進め方から抜け出せない傾向が見られる。また、その単元で扱う言語活動の具体的なイメージが描かれていないものも散見される。今まであまり取り上げられていない言語活動を設定して、その活動を具体化していく中で授業の構想が広がっていくのではないかと考えられる。

最後に評価についてである。学習者に対する評価が明確になされなければ、「身に付けさせたい力」の丁寧な検討も、「子ども主体の学習」の追究も、授業を計画している段階での教師の思いの表現でしかなくなる。計画された学習によって、どのよ

うな学習活動を行ったのか、子どもたちがどのような言語の能力を獲得したのかを実際に即して把握することが大切である。

評価について考えることは、教師が国語の能力をどのようにとらえているのかを再検討、再確認することでもある。山形県の小学校の場合、子どもを中心に、「目の前の子どもから発想する」ことを基本的な考え方として授業を構想しているものが多い。学習指導案の中に子どもたちの姿が丁寧に記述されていることからもうかがえることである。その考え方そのものはとても重要である。だが、単元を発想する段階だけでなく、単元の出口においても、子どもたちは大切にされなければならない。

多くの学習指導案では、単元の指導計画の中に、学習活動に対応する形で評価が計画されていた。全ての時間に全ての子どもを評価するという仕組みになっている。このように単元の指導計画の中に評価規準が示されていると、それだけで十分であると判断されやすい。しかし、単元全体としての評価はかえって曖昧になってしまう危険がある。「身に付けさせたい力」が実際に身に付いたのかどうかを、子どもたちの学習に即しながら把握することにつながらない。子どもたちの学習の到達状況がどうであったのか、単元全体の授業を終えたところで教師が丁寧に把握していかなければならない。

学習指導案に「評価」に関する側面が弱いと言うことは、評価する能力を高める重要な機会を逸していることでもある。実際に研究授業での教師の行動を観察していると、教師が行う評価活動は、子ども個人に対するものよりも学級全体に向けられることが多い。評価は、個人に対して、学習の事実在即しながら継続的に積み重ねていくことが基本である。評価に対する意識を変えていく必要がある。

5 到達点と課題

学習指導案の分析を通して、授業研究として取り上げる領域や指導事項に偏りがみられること、言語活動のイメージが限定的であること、単元全体の学習についての評価が十分でないことが明らかになった。

今後の課題は、授業研究で取り上げる領域と指導事項を広げたり、これまであまり取り入れな

った言語活動を構想したりすることである。また、評価についての明確な意図や計画を持って授業を構想することである。そして、それらが子どもたちの学習にどのような成果をもたらすかを明らかにすることである。学習指導案は、教師の経験と学習の積み重ねの産物である。変更を加えることですぐに効果が現れるものではない。その成果の検証も、長期的な見通しに立って行っていくことが必要になるであろう。

これまで授業に関わってきた中で、真摯に書かれた学習指導案は、その学習指導案に基づいて行われた授業がどうであったかということを超えた価値があると感じている。授業について考えを練り、実践を通して教師集団の中で考えていく過程そのものに、教師の成長の鍵がある。

見田(2012)は、質的なデータ分析での集団的なチームワークに言及している。数量的な分析においては、解釈者の解釈の「最大公約数」が採用されるのに対して、『質的』なデータ分析におけるチームワークは、複数の解釈者による解釈のいわば、最小公倍数から出発する(傍点原著)ものであると言う。こうした立場から、教師一人一人の考えを生かしていく授業研究の在り方を検討することも重要であろう。

また、教師の力量のアップについて、秋田(2009)は、「校内における授業や教材研究という、学校における自律的な専門職開発の制度によって、教員の資質を継続的に高め保持してきた日本の教師の学習システムはさらに衰退してゆくだろう」と述べている。教師の学習システムを衰退させないためにも、学習指導案のような、日本の学校が持っている「教師の学習システム」の意義を再評価していく必要がある。

引用・参考文献

- 東洋：『子どもの能力と教育評価』，東京大学出版会，1979
- 秋田喜代美：「教師の力量形成」，東京大学大学院教育学研究科 基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』，明石書店，pp.191-208，2006
- 秋田喜代美：「教師教育から教師の学習過程研究への転回—マイクロ教育実践研究への変貌」，矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編『変貌する教育学』，世織書房，pp.45-75，2009
- 中央教育審議会：「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」，2008
- Clarke, D., Hollingsworth, H. : "Elaborating a model of teacher professional growth", *Teaching and Teacher Education* 18, pp. 947-967, 2002
- 藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治：「遠藤瑛子実践における単元生成の文脈—国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ—」，『国語科教育第52集』，全国大学国語教育学会，pp.48-55，2002
- 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【小学校 国語】』，教育出版，2011
- 国立教育政策研究所：「全国学力・学習状況調査」<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>（最終閲覧日 2012年12月27日）
- 倉澤栄吉『国語学室の思想と実践』，東洋館出版社，1999
- 教育課程審議会：「幼稚園，小学校，中学校，高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」，1998
- Marcos, J. J., Tillema, H. "Studying : "studies on teacher reflection and action : An appraisal of research contributions", *Educational Research Review*, pp.112-132, 2006
- 見田宗介：『質的』なデータ分析の方法論的な諸問題』，『定本 見田宗介著作集VIII』，pp.153-181，岩波書店，2012
- 水戸部修治：「新学習指導要領具体化の要点 [国語]」，『初等教育資料』通巻872号，p.6，2011
- 水戸部修治：「各教科等における学習指導要領全面实施1年を振り返っての成果と課題 [国語]」，『初等教育資料』通巻885号，pp.2-5，2012
- 文部科学省：『小学校学習指導要領解説 国語編』，東洋館出版，2008
- 渋谷孝：『国語科教育はなぜ言葉の教育になり切れなかったのか』，明治図書出版，2008
- スティグラー，J.W.，ヒーバート，J. (著)，湊三郎 (訳)：『日本の算数・数学教育に学べ』，教育出版，2002