

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	動画配信を活用した国語科学習指導案の作成指導の省察：教育観との関連から
Author(s)	篠崎, 祐介
Citation	国語教育思想研究, 32 : 327 - 336
Issue Date	2023-12-01
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00054834
Right	
Relation	



動画配信を活用した国語科学習指導案の作成指導の省察 —教育観との関連から—

東京学芸大学 篠崎 祐介

キーワード：教職課程、国語科指導法、フィードバック

1. はじめに

稿者は、「国語」の相互主体的な教授・学習をテーマにした研究を行っている（篠崎 2015a 等）。そうした過程で、相互主体性という観点から『学び合い』（西川 2004 等）という教育観・指導方法に着目して研究を行うとともに（篠崎・青木 2018 等）、自身の教育活動でも『学び合い』を意識した講義・演習を実践している（篠崎 2015b 等）。

『学び合い』は「「学校は、多様な人と折り合いをつけて自らの課題を達成する経験を通して、その有効性を実感し、より多くの人が自分の同僚であることを学ぶ場」であるという学校観」と「「子どもたちは有能である」という子ども観」により成り立つとされ（西川 2016、p.83）、そこから学習者が授業の大部分を展開する指導方法が導かれている。

しかし、様々な要因により、『学び合い』の考えからすると望ましい授業を行えないと感ぜられることがある。あくまで当初そのように感ぜられただけで後から考えてみると、実践しえたという考えに至ることが多い。とはいえ、授業の開始までにそうした考えに至らないことはしばしばある。その考えに至らずに、『学び合い』の考え方と矛盾するような指導方法で実践を行っている授業の一つが、「国語科指導法」における学習指導案の作成指導である。学習指導案に指導すべき構成要素が多く、学生の自由な学習の進め方では授業時間内にすべての項目に接することができなと感ぜられ、稿者が構成したグループで一つの学習指導案を作成させるという方法をとっている。また、授業の方法という点で自身の考え方と反するだけでなく、授業の内容という点でも自身の考え方と乖離するところがあるように感ぜられている。学習指導案を作成するには、授業の方法を記載せねばならない。稿者はその記載にあたり学生に対して『学び合い』を検討の対象に入れることすら基本的に求めない。学習指導案の作成とは異なる時間において、指導方法の一例として様々な協同的な学習や一斉指導と並べて簡単に触れること

はあるものの、現状では『学び合い』の指導方法が望ましいと考えているにもかかわらず、その指導方法の詳細を授業の内容として取り上げていない。

しかし、稿者は『学び合い』の他にも読解指導や論理・論証に関わる研究を行っているが、教授の困難さを感じても、そうした乖離感を感じることはない。自身の実践や研究活動の成果が学習指導案の作成指導に常に反映されないわけではないのならば、何がどのように反映しているのか。自身の実践を振り返り、教育観と実践の乖離を考察する。

2. 研究の方法

2-1. 分析の対象

私立大学で開講された教職に関する科目「各教科の指導法」に対応する一つの科目における国語科学習指導案の作成に関する指導場面を分析の主な対象とする。対象としたのは、研究の趣旨と学習成果物を匿名化して使用すること、協力の有無が成績評価に影響しないことを口頭及び LMS（学習管理システム）を使用して説明し、学生全員の了承が得られたクラス（29 名）における指導場面である。

当該科目は国語科の授業設計ができることを目標にして、全 15 回で実施され、おおむね次のような内容で授業を行った。第 1～3 回では、学習指導案の位置づけや説明的文章や文学的文章の教材分析の観点、指導言や言語活動等についての講義を行った。第 4～9 回では、「水の東西」、「二十億光年の孤独」、「筒井筒」、「先従隗始」、「羅生門」、「自然をめぐる合意の設計」の 6 つの教材を、5 人 1 班の発表班に割り振り、各教材の分析結果を発表させた。1 回につき 2 班に発表させ、各班計 2 回の発表となるようにした。発表の後にはそれぞれ学生間で質疑応答を行わせた。授業後に、発表班が作成した教材分析の資料に対するコメントを動画にして YouTube で限定公開し、視聴させて振り返りコメントを提出させた。第 10～15 回では、第 4～9 回で分析を行った教材を用いた学習指導案を作成させ、発表させた。

まず、事前に発表班 2 班に発表用の学習指導案を LMS の掲示板上に提出させた。次に、授業の冒頭で前回までの授業に関する質問への回答を 10 分程度行った。そして、発表班 2 班の発表を 30 分程度行わせ、その 2 班の発表についての討論を各班で zoom を使用して 30 分程度で行わせた(対面授業ではあったが、感染症対策のため極力オンラインツールを使用した交流を行うよう指示した)。なお、発表班は各班の討論に加わるよう指示した。その討論を踏まえて、30 分程度、LMS の掲示板機能を利用して、発表班 2 班に対する質問・意見をコメントさせ、発表班に応答させた。授業後に、発表班が作成した指導案に対するコメントを動画にして Youtube で限定公開し、視聴させて振り返りコメントを提出させた。なお、第 15 回の発表資料に対するコメントは、成績評価の締切の関係上、第 14 回の発表資料に対するコメントと併せて第 14 回の動画に収録した。

分析の対象としたのは、第 10～15 回の学生に対するコメント、すなわち、第 10～14 回(第 15 回分含む)に学生に視聴させた動画のコメントである。

2-2. 分析の方法

まず、動画のコメントの文字起こしを行った。なお、文字起こしは一部ケバ取りを行った。具体的には「あの一」や「えーと」等のフィルターを削除し、「音声の、に」を「音声に」のように言い誤りを自身で訂正していることが明らかな箇所はケバ取りした。ただし、「指導案」を「指導要領」のような言い間違いと推測される部分はそのままにした。

続いて、クカーツ(2018、pp.97-123)が解説する「テーマ中心の質的テキスト分析」の過程、すなわち、「テキストの重要な箇所にマークをつけてメモを書く」、「主要なテーマ関連のカテゴリーを作り上げる」、「メイン・カテゴリーを使って全データをコーディングする」、「同じメイン・カテゴリーに属するテキストの該当箇所の全てをリストアップする」、「データにもとづいて帰納的にサブ・カテゴリーを作る」、「ブラッシュアップしたカテゴリー・システムを使って全データをコーディングする」、「カテゴリー・ベースの分析と全体的な分析結果の提示」という手順を踏まえて分析を行った。

メイン・カテゴリーは学習指導案の記載事項をもとに作成し、サブ・カテゴリーはコーディングしたデータを類似しているものでまとめて作成した。

3. 結果と考察

分析の結果を示したのが表 1 である。文字起こしを行ったテキストから 76 のコードが生成された。稿者が学習指導案に記載すべきと判断した項目に基づいて、9 のメイン・カテゴリーを作成し、それらから 23 のサブ・カテゴリーを生成した。なお、項目中の生徒観は具体的な生徒像の想定が難しいという判断により記載を任意にしたため、生徒観のカテゴリーを設定したものの、コードは生成されなかった。

多くのカテゴリーにおいて、記載すべき項目を記述すること、その記述を具体化すること、そして、その記述が他の項目との関係で適当かを検討することを求めている。また、何を教えるかやどのように教えるかだけでなく、それらにどのような意義や意図があるのかを記述させようとしている。

このような記述を求めるのは、学習指導案は計画書であり理想的な実践をイメージするためのものであるという認識と学習指導案は実習や研修等で他者に読ませるものであるという認識があるためである。このような認識は、教育実習を考える会編(2012)や桑山(2020)等でも示されるように、学習指導案に対する一般的なイメージと共通したものである。

このような学習指導案に記載すべきと考える項目や書き方については稿者の考えを具体的に示すことが少なくない。一方で、教材に対する考えに言及することはあっても、稿者自身の解釈を直接的に示すことは多くなかった。そのような中で、教材固有の解釈を具体的に示したのものには、「指導事項や教材に対応した学習活動を設定する」というコードとなった「水の東西」についての次のコメントがある。

「この班では、水の東西の、東と西で対比になっているという話ですよ。それ自体は間違っていないんですけども。こっち側見ていくと、ショートケーキ派とチョコレートケーキ派の今度対比ですよ。何が違うかっていうと、これは私は、ショートケーキを食べますとあなたはチョコレートケーキ派ですね。私はショートケーキ食べたいんですよ。食べるべきですよ。なんかチョコレートケーキなんか食べるんですか、みたいな対比関係なんだと思うんだけども、大体そんな感じですね。このあたりに理由とか見ていくと。この辺りは、これは* *のところか。ここが一番わかりやすいかな。東と西になるんだけども、違いは、水の東西では私は東を選びます。あなたは西を選ぶかもしれないけどっていうような文章ではないですよ。わかりますかね。私はショートケーキを食べます。で、チョコレートケーキは駄目ですっていうような文章じゃな

いと、私は東の日本を好きです。私は西洋は好きじゃありませんとかいうような文章ではない。ここに書いてあるように、日本人が水を鑑賞する場合の極致が鹿おどしであるっていうことを言ってるんですよね。これはどういうことかっていうと、2項に見えて、実は2項じゃないんですね。4項あるんです。日本あるいは日本人と、西洋、西洋人っていう2項があって、かつ、鹿おどしっていう項目と噴水っていう二つの2項があって、それぞれ対応させる。グループリーグ。ごめんなさい。今は画面に映ってないと思うんですけど、何ていうかな、グループリーグみたいな形で、噴水と西洋ってのはうまくいってるかもしれないけども、鹿おどしっていうのと。噴水こっちで。鹿おどしっていうのと、鹿おどしと西洋はうまくかみ合ってますよ。一方、噴水と日本人ってのはうまくかみ合ってますよ。一方、日本人と鹿おどしってのはかみ合ってますよ。という話をしているので、4項あるんですね。ゆえに、あなたが食べるべきかとか、言うべき論ではないですよ。鹿おどしってのは、日本と日本の文化とうまく合致してますよっていう。こうですよ、こうであると。日本人、日本は、鹿おどしとぴったりであるっていう文章。だから、ディベートじゃないですよ。ディベートにもそういうものがありますけども、あなたが食べるべきかどうかっていう趣旨ではない。ので、問題は、さっきの教材観とこに戻ってもらうと、戻ってもらわないといけないんだけど、ここかな。単純に、2項対立のわかりやすい文章ではないんですね。なので、さっきのこの言語活動とも若干のずれがある

「水の東西」が単なる二項対立的な対比構造になっているのではなく、日本人の水に対する感性和鹿おどしの関係が、他の水の鑑賞のための仕掛けとは異なり、「極致」と言えるという論証を行うために、対比が用いられているという解釈を披露している。

他にも、〔教材の特徴と学べることを対応させる〕というコードとなった「自然をめぐる合意の設計」についての次のようなコメントもある。

「第5時で考えた、遠景の語りと近景の語りの合意形成の話なんだけど。合意形成ではあるんだけど……対面での話し合いとか、話すこと・聞くこととはちょっと趣違いますよね……違う立ち位置にいるからこそ、わかり合えないというような教材ですよ。それと今回の話すこと聞くことはつながるのかなって……かなり難しいんだろうなと思う……本当にこの教材で話すこと・聞くことでいいのか」

また、〔教材の特徴の捉え方が適切かを検討する〕というコードとなった「二十億光年の孤独」についての次のようなコメントもある。

「この詩がどういう文章かっていうのは一応書いてはあるんだけど……孤独の話がない気がしますね。二十億光年の孤独で、筆者は、筆者とか僕かな、登場人物の僕がどういう孤独の中にいるのか、単純に宇宙の広がりを感じさせたいわけじゃないですよ。宇宙の広がりを感じさせながら、孤独っていうものはどういうものかみたいな話をしてると思うんですよね、そこが、記述できてないといけなかなと思います」

しかし、これらのコメントと「水の東西」についてのコメントを比べると、具体性に大きな差が見られる。稿者に詩の解釈を論ずる研究はない。一方で、合意形成というテーマは篠崎（2015a）での扱がある。とはいえ、教材の解釈そのものではない。「水の東西」の場合は、篠崎（2014、2019）等で教材の解釈そのものを扱っている。そうした研究を通して、単に対比として扱われがちなことに否定的な考えを有していた。そのような自身の教材解釈のこだわりが指導に反映したのだろう。この指導の改善点は多く考えられるが、ここに教育観と乖離はない。

指導法については、言語活動の充実を求めるコメントがあり、「一斉指導としてはいい板書」のように他に良い方法があることを示唆するコメントもあった。構成的な学習形態である言語活動やグループ活動は指導に反映している。

しかし、『学び合い』の指導方法を示すようなコメントはなかった。教育実習の場において非構成的な『学び合い』を展開することが許可されるのは稀だろうと考えており、実習や採用後に実践するにしても、『学び合い』の考え方や指導方法の十分な学びが必要となると考えているためである。『学び合い』を学んでいるつもりである稿者自身が様々な困難に直面し、多くの実践者も似た困難に直面する（西川編 2017 等）。そうした困難を乗り越えたり、事前に回避するための学習が必要と考えるが、学習指導案へのコメントを行う時間ではそうした学びの時間を確保できないと考えている。また、学習指導案を『学び合い』の授業で作成する必要性が低いと考えていることもある。『学び合い』は学習者が主体となって学習をかなりの程度を自由に進める。教員の手立てがあるというのは、言語活動の支援と同じであるが、『学び合い』の場合、教科や教材によらず手立てが一定である。そのため、自分の記憶を確かめたり、知らない人向けに説明するのであれば、記載する意味がない。『学び合い』の授業の場合、学習内容を明示するだけで十分ということになる。

ここで稿者は、学習指導案を理想的実践をイメージする計画書として認識しながら、自身の理想とする指導方法を扱えないと認識している乖離を抱えている。学習指導案の作成は、2017年に示された「教職課程コアカリキュラム」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017）で、「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）の」（2）当該教科の指導方法と授業設計の「到達目標」の3）において、「学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる」という事項として示されており、教職課程において必須の指導事項となっている。

しかし、藤井（2020）は、植西（2007）が実習生に対して指導の手立てや学習者の予想される反応等を詳細に学習指導案に書き込ませていたが、教員主導で授業が立案され、学習者中心の学びを組織しづらくなっていたことから、単元全体の略案作成を行わせるようになったことに言及した上で、「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」（p.65）を明示することが、国語科学習指導案の作成において重要であると指摘している。学習指導要領において「対話的な学び」の実現が求められていることを踏まえれば、指導方法の記載をほぼ省略し学習内容を明示することに焦点を当てることで乖離を解消できる可能性はある。ただその場合、学校教員との連携や教育観・指導方法を学習する環境の充実が課題となるだろう。

4. おわりに

学生が作成した学習指導案に対するコメントを分析し、教育観と実践の乖離を考察した。自己を対象とする研究には、当事者研究やセルフスタディがある。こうした研究では、他者との対話が重要とされている。しかし、本研究では、それらの研究で位置付けられている他者との対話は行っていない。坂本（2007）は「教師の学習要因の枠組」として「個人での省察」、「協同的な省察」、「日常に埋め込まれた学習／教師集団としての成長」の3つの段階を設けている。「個人での省察」をまず行うからこそ、他者との対話がより有意義になることもあるだろう。一方で、動画により自身の言動を第三者的に見返すにしても、個人で言語化できる限界もあるだろう。今後、他者との対話を通じたセルフスタディを

行い、「個人での省察」では得られなかったことを明らかにしたい。

【引用文献】

- 植西浩一（2007）「国語科教師の力量形成と教材研究—教育実習生の指導を通して」『全国大学国語教育学会国語科教育研究：大会研究発表要旨集』113, 103-106
- 教育実習を考える会編（2012）『教育実習生のための学習指導案作成教本国語科 改訂版』蒼丘書林
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）「教職課程コアカリキュラム」クーツ, U（2018）『質的テキスト分析法—基本原理・分析技法・ソフトウェア』佐藤郁哉訳、新曜社
- 桑山俊昭（2020）「学習指導案のあり方を考える」『神奈川大学心理・教育研究論集』48, 165-183
- 坂本篤史（2007）「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』55, 584-596
- 篠崎祐介（2014）「論理的な文章を解釈するための教材分析の提案—筆者の思考過程と目的に着目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域』63, 97-104
- 篠崎祐介（2015a）「国語教育学におけるコミュニケーション的行為論の援用可能性—鯨岡(2006)を手がかりに」『言語文化学会論集』(45), 99-120
- 篠崎祐介（2015b）「アクティブ・ラーニングによる文章表現指導の研究」『リメディアル教育研究』10 (2), 160-170
- 篠崎祐介（2019）「評論文・論説文の指導」全国大学国語教育学会編『新たな時代の学びを創る中学校・高等学校国語科教育研究』東洋館出版社、pp.190-193
- 篠崎祐介・青木幹昌（2018）「書写における低学年児童の相互評価に関する研究—主体的・対話的な学びによる授業実践を通して」『臨床教科教育学会誌』18 (1), 19-28
- 西川純（2004）『「座りなさい！」を言わない授業—落ち着きのない子大歓迎！』東洋館出版社
- 西川純（2016）『資質・能力を最大限に引き出す！『学び合い』の手引き—ルーツ&考え方編』明治図書出版
- 西川純編（2017）『私は『学び合い』をこれで失敗し、これで乗り越えました。』東洋館出版社

藤井知弘（2020）「国語科学習指導案の枠組みに関する考察」『岩手大学教育学部研究年報』79, 53-69
【付記】
 本研究に関連する利益相反(COI)は次の通り。研究

期間中に株式会社第一学習社より国語教科書に関する原稿料の支払いを受けた。また、JSPS 科研費 21K02456、21K02611 の助成を受けた。なお、本研究は玉川大学、千里金蘭大学所属時に実施した。

表1 学習指導案に対するコメント

メイン	サブ	コード	指導コメント例
単元名	単元名の付け方	教材の特性に応じた単元名にする	「単元名、せっかく羅生門を読むのに、心情の変化を捉えるって、別に羅生門じゃなくても、何でも良さそうじゃないですか。なので、せっかくなので羅生門でやれる単元ってのを考えられたらいい」
		見通しが立つ単元名にする	「単元の見通しが立つように、生徒がゴール地点どこを目指せばいいのかわかるような単元名ができるといい」
単元の目標と評価	目標の設定の仕方	年間の一部であることを意識した目標にする	「指導要領の文言っていうのは、基本的に1年間かけて……達成する目標っていうイメージです。っていうことは、今回はこの「筒井筒」を使うってことはその中の一部分を達成するっていう形ですね」
		教材との関係が明らかとなるように目標を具体的に設定する	「漢文の訓読方法を理解し、といっても、訓読方法ってかなり無限にありますよね。……いくつか例示で構わないので、こういう訓読方法を理解させるみたいな、理解できるってことを目標にできるといいかな」
		アウトプットがイメージできる目標にする	「どういうゴールのイメージがあるか。私これだけ読んでも、どういう着地点に、どういう生徒がどういう成果を上げたいのかっていうのが、ちょっとあまりイメージできないので、それがイメージできるようなゴールを掲げられるといいかな」
		生徒の学習意欲を促進する態度目標にする	「態度のところかな。自然をめぐる遠景の語りと近景の語りという相反する考え方に興味と関心を持つことができる……これら二つの相反する考え方があることに興味を持つことが面白いかな……合意の方法とかに焦点を当てた方が面白そうじゃないかな」
		単元の目標を増やしすぎない	「単元目標。ちょっと数が若干多いかな」
	評価の設定の仕方	目標と評価を対応させる	「指導目標のところですけども、一個しかないんですけども、基本的に、これ評価規準ね、評価規準の、評価するんですよね……ゴール地点を示しているからこそゴールできたかどうかというのが評価できるわけです。なので、……基本的に三つ、それぞれに対応するっていうことを意識しながら書いていく必要があります」
単元観	指導事項の設定	教材の扱いに対応する科目を選択する	「話すこと・聞くことの教材として扱うんだったら「現代の国語」でも問題ない。……が、もし読むこととして詩を使うのであれば、「言語文化」かな、「言語文化」が科目になると思います。……「現代の国語」は教材としては基本的に論理的な文章、実用的な文章が主に使うとこなので」
		教材に対応した領域を選択する	「Aの1ということは話す・聞くですよ。これも話す・聞くってことは、これディベートとかグループディスカッションでもなんでもいいんだけど、話し合いを中心に行う活動ですので、話す・聞く力を高めるための授業で、この「二十億光年の孤独」を使いますっていう位置づけになっちゃうんだけど、本当にそれでいいんですか」
		指導要領の指導事項を記述する	「指導要領の言語活動例はあくまで例ですので……指導案に書くものではないです。指導案に書くべきなのは指導事項のところ」
		教材に対応した指導事項を選択する	「知識・技能の1のアですよ。これでも別にいいじゃないけども。これに対応する学習内容がちゃんとあるかどうか。……主張と根拠とかの関係性とか、対比の関係ってかなり教材観で説明してますよね。だとしたら、この「現代の国語」の2の知識・

			技能の（２）の主張論拠など情報と情報との関係のほうがふさわしいんじゃないかな
	指導要領の言語活動例は記述しない		「２のあっていうのは多分ここかな、あくまで言語活動なので、基本的にここに書くものではないです」
	単元観と教材観との区別	単元観と教材観を区別して記述する	「教材観がなくても基本的にこの単元観にまとめちゃうっていう自治体もあるんだけど、その場合でもやっぱり切り分けた方がいいですね。混ざっちゃってるので。まず、単元としてどういう単元なのかっていうのと、教材がどういう特徴なのかってのは区分けしましょう」
教材観	指導事項と教材観との対応	指導事項に対応する教材観を記述する	「目標で下人と老婆と心情を理解するっていうところがゴール地点ってありましたよね。ということは、下人と老婆の心情とあっていうのが結構重要なわけですよね。……教材観で、なんか学ぶべきこととして書いてない」
		指導事項と教材観を対応させる	「価値的な目標があるんだけど、技能面、例えばこのあと生徒観で助動詞を扱うって書いてますよね。てことは、ここでも助動詞の話が出てないとおかしいですね」
	教材の要約の記述	教材観に教材の要約を記述する	「この現代語訳しながらっていうのは教えたことですよ。ではなくて、「先從隗始」ってのがどういう物語なんですか。教えるかと教えなにか関係なく、普通の人が読んだときにこの物語はこういう物語ですって話をする」
		教材の要約は簡潔に記述する	「あらずじこまであるんですよ。ちょっと長いかな。もう少し簡潔に一、二文で収まるようにしたい」
		論理的文章の要約は論証に焦点を当てる	「筆者の主張結論、筆者がどういうことを結論として述べていて、その根拠理由はなんなのかってところが、論証文において重要なので、そこを簡潔に二、三行、長くて三行ぐらいで、記述する」
	教材の特徴の記述	教材の特徴の説明を記述する	「「くしゃみをした」ってあるんだけど、くしゃみをする事自体は別にユニークな表現じゃないですよ。くしゃみをした」というのがどういう位置づけなのかっていうことがちゃんと説明がないと、なんでこれがユニークなのかってのがわかんない」
教材の特徴を具体的に説明する		「特徴的な訓読方法、特徴的な箇所があって、それを訓読しないといけないってことですよ。それが、どういうところを指してるのかっていうところの説明がある」	
辞書的意味でなく教材における役割を説明する		「助動詞「き」「けり」の説明にはなってるんだけど、筒井筒における説明としては、ちょっとわかりづらいかな。「き」「けり」すべてに当てはまるような記述になっているような気がするの、筒井筒の中でどういう使われ方をしているのか」	
教材の特徴の捉え方が適切かを検討する		「本当に心情を理解しやすいかな。みんな、情景描写とそんなに登場人物の心情が結びついてるってすぐに読み取れたかな。ということ思い出してみてください。多分そこまで理解しやすい感じじゃないかなと思うので」	
教材の特徴の解釈における役割を記述する		「本文中において、くしゃみってのはどういう役割を担っているのか……孤独っていうことと繋がっていると、それが全部孤独に結びついてるよっていう話をしていく必要があるかなと思います」	
教材から学べることの記述	教材観に教材の特徴とそこから学べることを記述する	「特徴的なところをまず取り上げること。オノマトペとか特徴的だと思います。で、そこから、どんなことが学べるのか、詩の特徴的な部分と、その特徴的なことによってどんなことが学べるのか、っていうことを書く必要がある」	
	学べることを具体的に説明する	「中国の戦国時代を知ることができ、登場人物の心情や云々を学ぶのに適しているとあるんだけど……この文章を読んだら、もうそれは戦国時代を知ったことになるのか、何かもっと別の意図があるのか、何をもってこの知ると考えたのかっていうところが説明が必要」	

		学べることに言語技術を含める	「国語じゃないところ、道徳とかそういったところ。社会問題とかいう価値の話しかしてないので、必要なのは国語の言葉の学びなので、例えば根拠とか、あるいはレトリックとか、そういった言語技術が学べるかどうか、上のほうだと。こう。読み取りつてありますよね。読み取ることができるってことは何か使う、技術がいるんですね。具体と抽象の関係を読み取るとか。なんかそういった技能面、思考、判断とか表現とか、あるいは技能面とかね。そういったところの技術がいる」
		教材の特徴と学べることを対応させる	「作られた時代と現代とで意味が違うので、様々な文章を読み比べて内容の表現の仕方とか学ぶのに適してるってのは、ちょっと繋がりがあまりよくわからないかな」
		学べることと指導方法を区別する	「下人の立場で生徒自身に置きかえさせるっていうのは、これは指導観の話になってくるので。そうではなくて、この羅生門において、下人がどういう心情なのか」
生徒観	—	—	—
指導観	指導事項や教材観と指導観との対応	教材観に対応した指導観を記述する	「指導観ところは、さっきの教材観で、ここら辺が難しいので、こういう方法をとりますとところが説明がある」
		指導事項と指導観を対応させる	「本単元の学びにどうこれが生きるのか。それは別にここにタブレットのこと書いてもいいんだけど、そこの繋がりが見えるような形で指導観書いてほしい」
指導方法の記述		指導事項や教材に対応した学習活動を設定する	「教材観と単元の目標とかと連動してるかなってところですね。例えば論証構造について理解する、っていうのがありますけども、上の方でそういうのがあったかな。ここら辺とどう繋がってるのかっていうところが、この鍵になってくるかなと思うので、そのあたり、関連付けられるような記述にしてもらえるといいかな」
		目標を達するための指導方法を記述する	「老婆とか下人の主張論拠っていうのが読み取れるようにするために、どういう活動をするんだろうかって説明が必要」
		言語活動は単元を通して行うように設定する	「ここの三回目までは、一般的な授業、訓読をするわけですよ。そうすると発問形式になってくるわけですよ。そこで理解して。単純に紙芝居にしようってなってしまうんだけど、まあそれだったらもう。ここの3時間目までで理解しているはずなんですよね。だったら、わざわざここ紙芝居にする必要ないんじゃないの。……ここの1時間目、2時間目、3時間目で学ばせたいようなことが、紙芝居を使うことで理解できる。そういったことができると言語活動としての意味が出てくる」
指導方法の意図の記述		選択した言語活動の意義を説明する	「あえて紙芝居を使うと、このストーリーの展開とか把握しやすくなるんだろうか。何か、単純に、発問とか、先生の発問によって問いかけるだけでは、理解できないような、何かが紙芝居を使うと学べるんだろうか。そういったところの説明、紙芝居だからこそ、こういう良さがあるんだよっていうところを説明してもらいたい」
		指導方法と意図を対応させる	「文化的背景を元に理解するってことだけど、それはいいと思います。……文章の外部の話なので、文章いくら読んでもこれわからないわけですので、文章の構造を図式化してもこの文章の背景っていうのはわからないんじゃないかな」
単元計画	単元計画の表記	単元計画で本時の位置を示す	「本時6時間中の第2時。だったらここに本時って書きましょね。ここに第2時のあとに本時って」
		学習活動を具体的に記述する	「話の流れ、キーワードを理解する。話の流れを理解するってどういうことなんだろうか。そこをちょっとイメージがつくかな」

		学習活動と学習内容を記述する	「学習内容って書いてますよね、活動と内容、文章読解するのは活動です。読解して何を学ばせたいのかっていう内容をやはり気にしてほしい」
	単元の一貫性	一貫した単元計画を立てる	「単元の流れとしてはまあ一般的な一斉指導なんですけども、エゴイズムもさっき、これはタイトルになってましたよね。でも、ここでしか出てこないんですよ。そうするとなんか。最初にそこ、単元の。単元名を生徒が聞いて、おーなんかエゴイズムについて考えていくのかって思ったら、それが考えるのはここにしかないとなると、じゃあこの今まで7時間は何だったんだろうって思うので」
		複数の時間の計画を立てない	「指導計画の方、これは9時間かな。こういう書き方は基本的にしない方がいいと思うので、基本的にもう9時間で計画するっていうイメージでいるか、10時間最初からやってるかのどちらか」
本時の計画	本時の目標の設定	一時間で達成できる目標に限定する	「本時の目標がちよっと多いかな。まず詩に親しむってのが1個あって、言葉の表現に着目するってのが1個あって、感じたこと考えたことを共有するってのがあって、新たな視点を広げるっていうのは四つぐらいあるかな。1、2、3、4つあるね。四つあるので、目標がね。複雑なってるので分けましょう」
		目標に活動を含めない	「手段が書いてあるんだったら手段は入れない。あくまで、目標なのでゴール地点のみを書くということを考えましょう」
	学習活動の記述	思考して面白さを感じられる発問を考える	「和歌の、ここは和歌からの思いですよ。で、女と結婚したいってのはそうなんですけども。それだけかなってところ。その、こっちも同じで、あなた以外に、いないよってというのはその通りなんですけども、だったらわざわざ和歌にする必要はないんじゃないかとか、ていうふうに思っちゃうので。なんていうか、せっかく和歌があるんだから、和歌の面白さっていうのをね、やっぱ生徒に考えて、感じ取って欲しいなっていうふうに考えるんだったら、例えばこのあなた以外にいないって、そのあなた以外にいないってことは、かなり強い思いを発してるわけですよ。その強い思いってのは、この和歌の中でどういふところから読み取れるんだろうか。それが助詞とか助動詞とかと関係したり、あるいはなんか単語とかね。なんかあれば、背景とか関係したりするようなところ。どこなのか。ていうところを押さえてもらうとこのさっきの文法的な助動詞とかの、読みの技法面も学べるし、和歌ってこういうふうな読み取り方すると面白いんだなみたいなことも伝わると思うので、そのあたりを検討してもらおうといいかな。」
		活動時間の長さを考慮する	「皆さんの指摘で、この最後のところで紙芝居やるって言っても時間足りないんじゃないのとか」
		言語活動の評価への影響を考慮する	「ここだけだと、絵が書けるかどうかで、評価がかなり変わるんじゃないのっていうふうになって、それはその通りだなと思う」
		言語活動の目的・相手を記述する	「言語活動を持ってくるっていうのは非常にいい発想なので、それは最初の1時間目から、2時間目でもいいですけど。紙芝居を作ろう、で、紙芝居作るんだしたら誰に向けて紙芝居を作るのか。相手がいないと紙芝居作れないですよ。小学生に向けてなのか、大人に、おじいちゃんとかに向けてなのかによっても、多分伝え方とかも変わってくると思うんですよ。そこら辺の相手意識とか目的意識ってのははっきりさせた上で」
	学習内容の記述	学習させたい内容を記述する	「こういう絵を考えていくときに読み取れるみたいな発見が途中途中でであると、この活動していくことの面白さ、そういう文章なのかっていうふうな発見もあるし、言語活動、この絵を書いていくことも意味があるんだなというふうになっていくと思うので、そういうふうな、言語活動の過程でどんなことが理解できるのかみたいなことを検討してもらおうといいかな」

	学習させたい内容を具体的に記述する	「作者はなぜその言葉を用いたのかって発問をすることで、理解をよりよく深めるんだけど。その理解をよりよく深めた状態を書けないと、結局ぼんやりしたままで、先生も何を評価していいかわかんなくなっちゃう。」	
手立ての記述	指導上の留意点・手立てを記述する	「にきびから年齢を考察させる。……そのあたりでね、先生、ニキビと年齢若者みたいなどころと繋がるんですかっていったときに、どうやって対応するのかみたいなどころを、補足というか指導上の留意点としてあげた方がよかったりもしますね」	
	手立てを具体的に説明する	「人物像とか状況を把握して説明できるっていう目標自体はね、いいと思うんですが、その手立てのところかな。具体性が少し欠けてるかな。この、天気と時間を抜き出させるっていうふうにありますけども、まあその手立てとして、つまりどこをまず抜き出させたらいいのか」	
	手立てと生徒の発達段階との対応が適切か検討する	「具体例とこの抽象的な言葉が、生徒の中でつながるかなっていうところがちょっと疑問かな。ローカルな文脈での言説って言われて、ここに出てくるような言葉が、ああ、こういうこと言うんだってなるかなっていうのが今のところ見えない」	
手立ての意図の記述	手立ての意図を記述する	「何でこの問いを投げかけるのか、こういうことをするため、こういうことを達成してほしいがために、こういうことに注意させながら、この問いに答えさせるみたいな流れができるといい」	
	手立ての意図を生徒のためのものにする	「情景描写から下人の心情を読み取る問いを後に出すためっていうのは、これは先生が後に問いを出すっていうことでしかないので、そうじゃなくて生徒の理解にとって何につながるのか」	
表記上の留意点	学習活動と指導上の留意点が横に並ぶように記述する	「1と2ってありますよね、活動がね。それに対応して、1に対応する指導上の留意点、ここに○がありますよね。この○があつて、次の○は、これは2なのか、1なのか、わからないんですよ。もし2であるならば、2の横に書く。もしこれが1のなかの、これが二つっていう意味だったら、これは2は、○のあとに書く形にしてください」	
	活動・内容・評価が横に並ぶように記述する	「これがこの評価するっていうんだけど何を評価、どこを評価することになってるのかなっていうのがわからなかったりするんで、縦と横の関係を注意してみてください。」	
	評価規準と評価方法の書き方に留意する	「評価規準のところと評価方法のころこういう書き方ではないよね」	
	予想される反応を記述する	「書く内容は発表を受けてだと思えますけども。発表を受けてとはいっても、ある程度想定はできると思うので、予想される反応とかどういふものを基本的には求めているのかっていうことは、もうしっかりここに書くようにしてください」	
板書計画の記述	板書を構造的にする	「繋がりが、前から後ろにスムーズに、一目見て、こういう関係なんだな、くしゃみつてのは、くしゃみと、こういう、万有引力の話とかと、火星人と人類の比較とかの話が、どう結びついてるのかってのがぱっと見たときに、最終的に板書でわかるようになってると非常にいい。一斉指導としてはいい板書になると思います」	
その他	表現の仕方	問いの形のままではなく考えを明示する	「これ何なのかって疑問形で書くのではなくて、本意とはこういうものであるっていうのをここでは書いてください」
		主観的表現を用いず他者にわかる表現を用いる	「しっかりと理解すること、普通に何も無い理解することで何が違うかってイメージできますか……しっかりと理解する状態はどういふものなのかっていうことがイメージできるように、それを他の人にわかるように書きましょう」

	暗喩表現を用いずに具体的に記述する	「語りを掴むってときに何かわかったような感じがしますが、何か握るようなものなんですかねってところになっちゃいますよね。……何かしら理解するとか解釈するというようなイメージだと思いますけども、その状態がわかるようにしてほしい」
	主語に対応した述語となるように記述する	「学習、学習内容なので、多分生徒目線の言葉ですよ。ってことは振り返りを行うでも問題ないし、把握するで問題ないんだけど、こっちも学習活動ですよ。てことは注意を向けさせるってなってるんだよね。……主語が何か、誰が誰に向けてなのかっていうことを意識する必要ある」
	「について」を用いずに考えを明示する	「「について」ってアバウトですよ。アバウトな表現なので、何をさせたいのかがはっきりしないと。ここで何を考えさせたいのか、っていうのが明確になるような形がいい」
	「自分なりに」を用いない	「「自分なりに」っていうのは極力避けた方がいいかな、自分の考えじゃない考えってないと思うんですよ」
	誤字に留意する	「これ「現代の国語」ね。名前がちよっと違いますけども。」
	知識の説明が適切か検討する	「筆者の主張と根拠、常にセットでなければならぬってあるんだけど、これはある条件のときにはそうです。けど、常にそうかっていうとそうじゃありません。筆者の主張って別に例えばご飯食べたいなっていうような主張ね……別にそれに対して根拠は別になくてもいいですよ……相手がわからないだろうっていうときに根拠が必要になってくる」
	多様な解釈があるで終わらせない	「ゴール地点、二つの解釈があって……疑問形でね、終わったら生徒からしたら、結局何だろうっていう宙ぶらりんのまま終わってしまって、何かモヤモヤ感が残る。残っちゃ駄目かっていうとそうじゃないときもあるんだけど……こういう解釈がこういう理屈であると、一方でこういう解釈もこういう理屈であると、どちらが適切かってことを考えてみるっていうような話ができるとなおいい」
	冗長な表現に注意する	「実際のっていうと……実際じゃない環境問題が存在するような感じがするので、余計な語は使わないようにしましょう」
	記号を統一する	「本意のこの鍵括弧と……ダブルコーテーションだったかな……ここの何か違いがあるのかな……特に意図がないのであれば、統一して」
	表現を統一する	「目標と学習内容ってのが、どう違うのかがちよっと見えづらい」
	説明は文章化する	「箇条書きっぽくなっているので文章にしてほしい」
	書き言葉で表現する	「指導案らしい言葉づかいに」
その他	学習内容外の前提となる知識の記述は必要ない	「活用形とかまでは書かなくてもいい。これは復習だからまあいいかなと思うんですけども」
	規準と基準の違いに留意する	「目標と評価。規準のキも、もう一度見直してほしいと思いますけど」
	参照する指導要領の発行年に留意する	「「国語総合」って書いてありますよね。で、もっと上の方に行くと平成 21 年って書いてありますね。これは 10 年前のものです。古いです。新しいのはこちら。平成 30 年のものですので、古いものを使わない、新しいものを使いましょう」