

# 国語科 CR 授業構想マップの可能性

## — 探究する学びに導くあたらしい授業支援ツール —

澤口 哲弥

### 1. 問題の所在

国語科 CR メソッドでは、テキストを授業で読むための三つのアプローチを措定している（澤口, 2023b）。一つは、テキストの全体像を捉え、理解・推論・転移・評価という過程でテキストを読むマクロ・アプローチ、一つは、ことばや表現の戦略的な要素やイデオロギーなどを捉えてテキストを読むマイクロ・アプローチ、そしてもう一つは、これら二つのアプローチを支え、対話の概念を軸としてテキストを読むインタラクティブ・アプローチである。いずれも、学習者を起点とする学びを実現し、国語科の学びを社会とつなぐことを目指すためのものである。

このメソッドをスムーズに導入するには、話し合いに慣れているなどの地盤が教室に形成されていることが望ましい。しかし、現状として高等学校の国語科の授業とこれらのアプローチにはかなりの距離がある。

高等学校国語科における意識・実態調査では、授業者の主導による内容の理解を中心とした精読型の授業が多いという実態が明らかになっている（澤口, 2023a）。また、国語科 CR メソッドを活用した授業を実践した予備調査では、学習者の反応から一定の成果が得られたものの、実際の活動は十分とは言えず、その導入には多くの課題が見えた（澤口, 2023b）。特に、精読型の授業に慣れた学習者の意識を変えるには困難があることが示唆された。

授業者へのインタビューなどから明らかになった主な課題は次の三つである。

- ①対話を引き出すことが難しい
- ②予定調和になってしまいがちである
- ③学習のねらいを活動に反映できない

①は、対話をもたらす課題の設定に授業者も学習者も不慣れであったことが、②は、予定の時間で予定の目標に到達することが優先されたことが、そして③は、授業でねらったことが実際の発問とかみ合わず効果的に学習活動に結びつけられなかったことが、それぞれの原因と思われた。

しかし、筆者は、これらを生んだ間接的要因がほかにもあったと考える。学習指導案の存在である。

予備調査においては、授業者とは入念な打ちあわせをし、学習指導案についても十分に練って作成した。しかし、授業に臨むと、この綿密に組まれた学習指導案の存在が逆に日々

の授業に縛りをかけてしまっていたのである。毎日の授業の振り返りでも、授業者から「予定どおりに行かなかった」「時間的に焦った」などのコメントがあったのがその証左である。

国語科CRメソッドにおける三つのアプローチは、授業者主導に偏らないことを目指すアプローチであるが、一方で、授業デザインに際して授業者の裁量に自由をもたらすこともねらっている。

たとえば、インタラクティブ・アプローチでは学習者の問いから授業を構成することが基本である。また、マクロ・アプローチでは読みのプロセスの見通しをゆるやかに立てることを、ミクロ・アプローチでは学習者の興味・関心に応じて着眼点の変更、拡張されることを想定している。

これらのアプローチからテキストを読む場合、時系列に枠が組まれる学習指導案の形式では、授業者から主体的に授業を見通しデザインする自由、いわばアドリブ性を縛ってしまう可能性がある。

たとえば、学習指導案では、「学習の活動」など、実際に何をするかを時系列で書き込むが、ベースとなる「なぜその活動をするのか」、「何の理論からそれをするのか」という学習活動の起点やつながりがその形式からは見えにくい。授業者の授業デザインより実際の学習活動が優先されてしまい、学習内容が後景化するのである。

国語科CRの授業デザインと従来の学習指導案とは何らかの構造的な不適合があると言えるのかもしれない。

本稿では、このような構造的な不適合があることを前提に、現在、学習指導案が国語科教育学研究においてどのように扱われているか、学習指導案の形式などにどのような問題があるか、また現場でどのような問題が顕在化しているかなどを明らかにする。その上で新たな授業デザインの方略として「国語科CR授業構想マップ」を提案し、その可能性を検討する。授業者・学習者双方が主体性を発揮しやすい授業づくりを目指す新しい授業デザインツールである。

## 2. 学習指導案に関わる先行研究

まずは現在、学習指導案が国語科教育学研究においてどのように研究されているかについて概観する。

八木澤ら(2023)によれば、学習指導案を対象とした研究は、「カリキュラム開発」「指導内容分析」「単元開発」「教材開発」が全対象の99件の学術論文中約半数を占め、「変遷」や「意義」などの、学習指導案の生まれた文脈やそのあり方についての研究は十分ではない。また、研究対象は校種別統計では大学が多く、約半数を占める。これらはおもに教職課程におけるものである。一方、高等学校を対象とした研究は全体の7.8%にすぎず、その割合は小さい(p.153)。国語科に限らず、学習指導案という存在そのものを根源から問うことを教育学は放棄しているかに見える。

また、近年の研究動向を整理した全国大学国語教育学会(2022)でも、学習指導案はフォーカスされておらず、研究対象としての注目度は高くない。

学習指導案は、批判対象として吟味されることがなく、いわばあたりまえの存在として存在していると言える。

法的拘束力を持たないそれが定型フォーマットとして認識され再生産され続けているのは、そこに何らかの合理性が隠れているからなのか、形式を統一せよという力学が働いているのかは定かではない。各自自治体の教育委員会が公開する学習指導案の手引き、教科書会社がサービスとして提供する学習指導案例、大学の教職支援センターが発行する手引き、教育実習における現場での指導など、その再生産の場は限りなく存在する。

一方、学習指導案を批判的に捉えた研究もある。

国語科では藤井（2020）が、小学校、中学校の現状（教育委員会が示す指導案作成の手引き等）を調査している。藤井は、学習指導案が人に見てもらおうためのものとして機能しているという認識を示しつつ、そこに「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」という問題を指摘している（p.55）。また、教育委員会が示す学習指導案の指針を検討し、その実態から、「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」を生んでいると指摘する（p.66）。見える形の学習活動は示されても、その活動の中身である「学習内容」や、またそれを支える学習理論などが十分には反映されていないという指摘である。学習内容が学習活動と混在し、学ぶ内容が曖昧になっているという問題提起であろう。

たしかに、公開されている各教育委員会の学習指導案の手引きを見ると、「本時の展開」には、おおむね「時間」「学習内容・学習活動」「指導上の留意点・配慮事項」「評価基準（評価方法）」の項目が横列に並ぶ。また、国立教育政策研究所（2021）の事例では、「次」「学習活動」「指導上の留意点」「評価基準・評価方法等」が横列に並ぶ。

このような配置はごく一般的な学習指導案のテンプレートなのであろう。藤井が指摘したように「学習活動」が中心であり、「何をするか」が先行し「なぜするのか」が後景化している傾向が見られる。

具体的な事例で検討する。次の【表1】は、東京都教職員研修センターが公開している「学習指導案 高等学校 国語」の言語文化「芥川（伊勢物語）」の例である（一部を抜粋）。全8時間で構成する単元の中の2時間目の授業が「本時」として提示されている。

【表1】「芥川」の学習指導案（一部）

(2) 本時の展開

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価基準 (評価方法)
導入 5分	・古文単語テスト ・前時の内容、本時の目標の確認	・本文の内容を確認し、本時の目標を提示する。 ・ワークシートを配布する。	
展開① 5分	・重要な文法事項について確認する	・前時に取り組んだ本文解説の続きを行う。	1. ア文法知識を活用して解釈している。(ワークシート、観察)
展開② 10分	・「男」と「女」の関係について個人で考察する ・本文の続きを読み、続きがあるのとなないのでは、本文の味わいなどのような違いがあるかを個人で考察する。	・個人の考えをワークシートに記入させ、グループで議論を行わせる。 ・「女がいなくなったのは兄弟たちが連れ戻したからである」という本文の続きの文章をワークシートで提示し、男にとっての現実と伝えられている事実の違いについて比較させる。 ・本文の表現に根拠を探るように注意する。 ・身分の違いや、シチュエーションの異常性について注意を促す。	ア本文の表現を参考にして男女の関係を考えている。(ワークシート、観察) イ②作品の意図と内容について自らの考えを深めている。(ワークシート、観察)

\*展開③以降は省略

この事例について分析すれば、藤井が指摘したように「学習内容」と「学習活動」が混在していることがわかる。また、「指導上の留意点」に、留意点であるはずが「～を配布する」、「～を行わせる」のように留意点ではなく実際の授業者の動きが書かれているものがある。また「評価方法」が書かれているが、何を目的にその基準で評価するかは不明である。

「展開②」では、物語の展開を書き換えるという活動が取り入れられている。ただ、何のためにそれをするのかがこの記述からはわからない。

この例に限らず、一般的にはこのような形式をとる学習指導案は、おおむね似たような傾向を抱えているのではないか。それは、「何をねらってする活動なのか」、「なぜそこを評価するのか」というような問いに、書かれた個々の「学習内容」「学習活動」は十分答えていないということである。つまり、授業者のねらいと学習内容がつながっていないので、学習活動ばかりが可視化され、授業の起点、言い換えればねらいや授業者の導入しようとした理論、思想が見えないということである。

もちろん、限られたスペースで多くのことは書けないが、このようないわば「運行表」のような学習指導案が権威を持ってしまうと、活動の組み立てばかりに専心し、結果として浅い学びに陥る危険性が生まれるのではないだろうか。

このような形式の学習指導案が一般化している一方、別の視点を持ち込んだ学習デザインの提案もある。御手洗ら (2023) による国際バカロレア教育の学習指導案である。同書では、問いを前提とする学習指導案が提案され、その具体例として「7つのステップ」で山崎正和の「水の東西」の授業デザインが示されている (p.100)。詳細な活動は示されないが、それを見れば何をなぜ学ぶかという学習手順がわかるようになっている。従来の学習指導案の「活動は見えるが内容が見えない」という問題は、ここには見られない。

このデザインは、国語科CRが提案してきたマクロ・アプローチと目的や概念が共通しており、授業者を縛らないという意味で、親和性がある。ただし、各時間における「目標」「発問・問い&想定回答」など藤井が指摘した不足を補う工夫はなされているものの、時系列で示すという形は既存の学習指導案に倣っており、それとは違うテンプレートなどは具体的には提案されていない。最終的には従来の学習指導案の形式に落とし込む形での提案がなされている。

では、根源的に学習指導案の形式を問い直すような試みはあるのか。

数少ない例として、佐野 (2019) は、学生の柔軟なアイデアから違った形態の学習指導案を考案する取り組みをまとめている。学生が考案した指導案は「個性尊重型」「教育工字型」「省察型」「板書型」「協働型」「複合型」「その他」に類別され、その具体例が示されている。たとえば、「教育工字型」ではフローチャートを使った授業の組み立てが図式で表現され、「その他」では、「目指せ満開！栽培型指導案」と称し花の図をつかった説明がなされている。

学修を通して学生は、従来の決まった形の指導案を客観視し「自分にとって使いやすいものを工夫することが大切」だとの気づきを得ている (p.34)。これは注目すべき意識の変化だと思われる。ただ、活動はあくまで「従来の書き方指導とは異なった書き方指導」を目指したもの (p.35) であり、これをベースに何らかの理論化は目指されてはいない。

以上、学習指導案の批判的考察や別案の提案などを概観してきたが、さまざまな形での

模索、提案はいくつかあるものの、全く新しいアイデアが示され、かつ理論化されているという段階のものは管見の限り存在しない。

### 3. 学習指導案に関わる実態調査（アンケート）

次に、学習指導案が日常の授業とどのように関わっているのかを教員の意識や実態を調査したデータをもとに考察する。

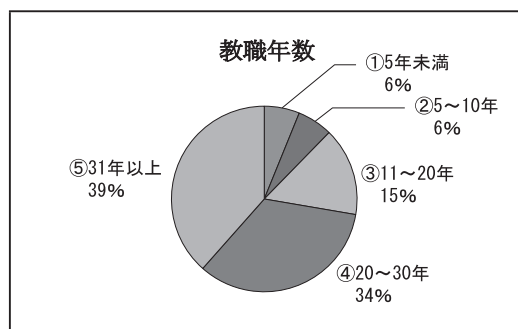
筆者は、学習指導案に対する意識や活用状況を調べる目的で、以下の要領で教員対象のアンケート調査を行った。2023年8月19日、発表者が教員対象の研修会を対面で行った際に参加者の協力を得て実施したものである。対象は高等学校、特別支援学校の教諭である。参加者の約8割にあたる64人から回答を得た。

質問項目と結果は次の通りである。回答者の担当教科は国語に限らないすべての教科である。以下、質問項目の一覧【表2】と多肢選択式の結果【グラフ1～5】を示す。

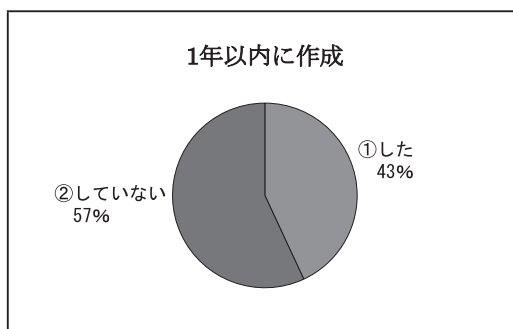
【表2】 質問項目 \*1～3は多肢選択式

1	おおよその教職経験年数をお聞かせください。
2	学習指導案をこの1年以内に作成しましたか。
2-1	「①した」という方に伺います。何回くらいですか。
2-2	おもな用途は何ですか
3	「②していない」という方に伺います。それはなぜですか（複数回答可）
4（記述）	学習指導案そのものについて、またそれを作成することについてどのようなお考えをお持ちですか。

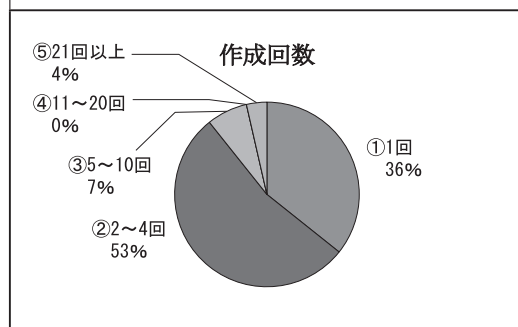
【グラフ1】 質問1



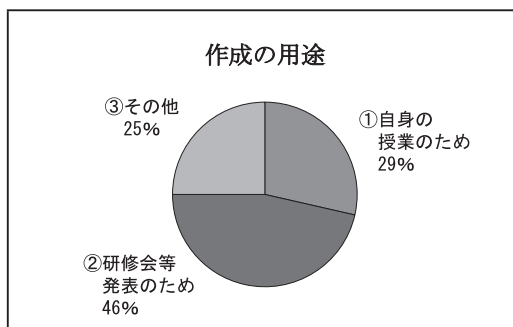
【グラフ2】 質問2



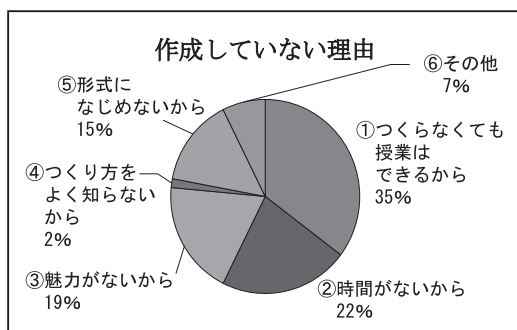
【グラフ3】 質問2-1



【グラフ4】 質問2-2



【グラフ5】質問3



回答者は比較的ベテランの教員が多い。年間で学習指導案を全く作成しない人は半数を超え、作成しても1～4回が9割である。用途は、自身のためが3割で、研修や指導主事訪問などほかの人に見てもらふ公的な場に限定される傾向が強い。TTの打ち合わせのためという記述回答もあった。自分自身のために作っているのではなくどちらかといえば対外的に作成しているという傾向が強い結果である。

作成していない理由は、ベテランの教員ということもあろうが、なくてもできるという回答が多かった。その一方、時間がない、魅力がない、形式になじめないという理由を選択する率も高かった。後者については、心理的にも物理的にも学習指導案への不適合を来していると解釈することができる。

学習指導案は、対外的にしつらえる負担感の強い存在のようである。

記述式の回答については、類型化してまとめると次の【表3】のようになる。

【表3】記述式回答の類型（肯定と否定）

肯定的見解
1. 発想，構想を言語化することで気づきが得られる。
2. 他者と共有するには有効な手段である。
3. 授業に計画性をもたらす。
4. TTにはなくてはならないものである。
否定的見解
5. 煩雑で作る気力が湧かないし時間も足りない。
6. 書式が決められているので自由に使えない。
7. 人に見せるためのもので自分のものではない。
8. 労力の割りに学習効果がない。
9. 指導案通りにできないと批判される。

実際の回答を、上記の類型別に抜粋して示す。

### 《記述回答》

(1)

- ・作成には時間がかかりますが、新たな気づきがたくさんあると思います。
- ・1時間の授業のどこをポイントにして組み立てるか、生徒の反応を想像しながら指導案

を作成することは、準備として本来毎回必要なことだと思います。

〈2〉

- ・複数の教員で一定程度内容に足並みをあわせて授業を行うときは必要だと感じる。

〈3〉

- ・しっかりと計画性を持って授業をするために、何らかの形で作成していくのは大事だと思う（ノートでも何でもいい）。

〈4〉

- ・チームティーチングが基本なので、授業の意図をサブティーチャーに理解してもらう為に必要最低限な指導案は必要なときがあります。

〈5〉

- ・一言では「大変」という認識があります。ただ、作ると生徒をしっかりと見て発見や気づきもあり、大切なあとだと思いますが、作るのに時間もかかり、日々の仕事をこなしていくのが精一杯で一番大切なものに対しておろそかになっている気がします。
- ・私はこんなこと頭の中で数分で出来ることなんで、不必要と思うし、書かんと伝わらない授業はその程度の授業ってことやと思う。
- ・指導案を作成した方がよりよい授業になるだろうと思うのですが、時間に追われ、作成せずに授業をこなしているという現状です。

〈6〉

- ・教育実習生が来たときくらい。生徒に何を伝えるか、どんな方法を考えることは大事だと思うが、指導案の形をとらなくてもいいと思ってしまう。
- ・指導計画でおおよその内容は決まるが、指導方法についてはそのクラスによって、その日の生徒の反応によって変えるため、指導案の作成はしてもその通り授業は出来ないと思います。
- ・学習指導案のようなものは必要だと思う。教師の技、考えなどを示すことができる。しかし、形式が複雑。
- ・指導案そのものを整えるよりも、授業案を作る過程こそもっと大切にすべきだと思う。
- ・授業の基本的な流れを念頭に入れて（ママ）進める中で、生徒から出てくる意見や答えこそが重要だと思うし、そこでの学びを共有することが本来の教育。他者に指導者の思いを示すことは一定必要かもしれないがその形式がもっとラフなものでもよいのではないかと思う。

〈7〉

- ・指導案を書くのが目的になってしまっているのが指導案の現状ではないかと思います。同じことが「シラバス」についても言えると思っています。
- ・自分の授業内容について批評的に検討する素材として有効であるとは思いますが。でも誰が読むの？
- ・人に見せるものという色合いがつかない。書くことで力がつくものなのかと思うことがある。自分のためにもなるが、それに費やす時間（書き方、公に伝えるためのもの）については不満を感じることもある。

〈8〉

- ・授業計画とか、必要が感じられれば作成するべきだろうが、学習指導案そのものの必要

性はないと思う。

- ・「指導案」をつくる労力に対してそれに見合った効果があるとは思えない。

(9)

- ・決められたシナリオにのっとっていないと失敗だというような気がして好きではない。
- ・教育実習生に書かせています。自分たちは書かないのに。そして指導案の検討会で指摘が入るとゲンナリ。授業改善が目的なのに。

これから示唆される問題はいくつかある。

まず一つ目は、学習指導案に対してある程度必要性を感じながらも、その形式や煩雑さ、また時間のなさから日常的に用いるツールとして機能しにくいと考えているということである。時間をかけても実効性がないものに労力を費やすゆとりは現場にはない。

二つ目は、その目的が対外的なものであり、時に権威性を持つという存在であるゆえに、拒絶感を持ってしまっているということである。学習者のためであり授業者のためでもあるものでなければ持続的に使うツールとしては機能しない。

上記の問題を克服するには、授業者が、自分や学習者にとっていい授業をつくるために必要だと感じ、授業者が授業者のために作成する日常使いの指導案を創造していく必要がある。時間を多く費やさずとも授業者が実現したい授業をデザインすることが出来るもう一つの指導案の提案である。

## 4. 時間軸と内容軸の観点

では、どのような提案が可能だろうか。

そこで筆者は、時間軸と内容軸の二つの観点による授業構想を提案したい。

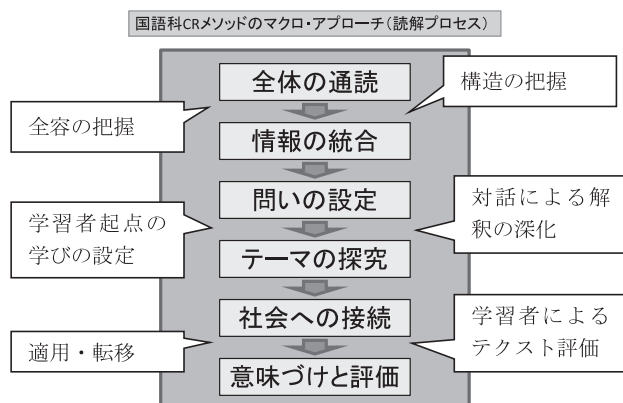
時間軸とは、授業の段階性を時系列に記述する指導の設計である。一方の内容軸とは、授業の深化のための概念と方法を非時系列に記述する指導の設計である。

### 4.1. 時間軸の観点

筆者が構想する時間軸の観点からの指導は、国語科CRのマクロ・アプローチが該当する【図1】。このアプローチは、現状として多く見られる形態であるテキストを段落や場面ごとに分け段階的に理解させるという、逐次的な内容理解を主な目的とした単元の計画ではなく、テキスト全体の内容や構造をまずとらえ、そのあとは学習者の問いを起点にして学習を組み立てるといった時間の区切り方である。言い換えればテキストを段落や場面ごとに区切ってそこに時間を配分するのではなく、テキストを読む方略ごとに区切ってそこに時間を配分するという時間軸である。たとえば、今日は「キャラクター分析しよう」の時間、次回は「テキストの背景にある問題意識を推論しよう」の時間といった時間配分である。したがって、「今日は何ページから何ページを読みます」といった区切り方はしない。このアプローチについては、予備調査として授業を実施しその成果と課題をまとめた(澤口, 2023b) ので詳細はそちらに委ねるが、逐次的な理解の授業方法に慣れた学習者には一定の戸惑いがあったものの、従来の形態の授業に満足していない学習者には魅力的に映ったという結果が得られている。



【図1】 マクロ・アプローチ概念図（イメージ）

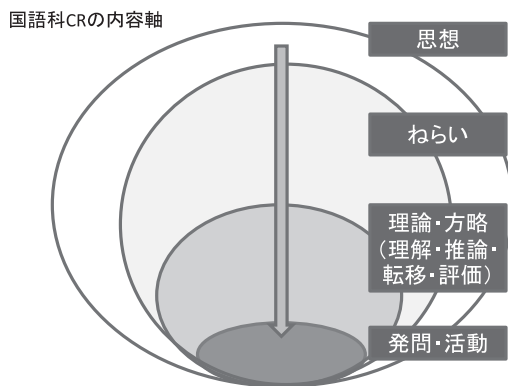


## 4.2. 内容軸の観点

内容軸とは、何を学ぶのか、そのためにどのような理論・方略を適用するか、そして具体的にどのような学習活動、発問に落とし込むかという、学習を深化させるための概念、およびその運用を貫く軸である。

既存の学習指導案が「学習活動ありき」であることの問題を解消し、授業者が、今進める学習活動がどのような理論・方略を使って何のために進めているものなのかを常にメタ認知できるようにする。次の【図2】は、この概念をイメージ化したものである。

【図2】 国語科CRの内容軸をつくる授業（イメージ）

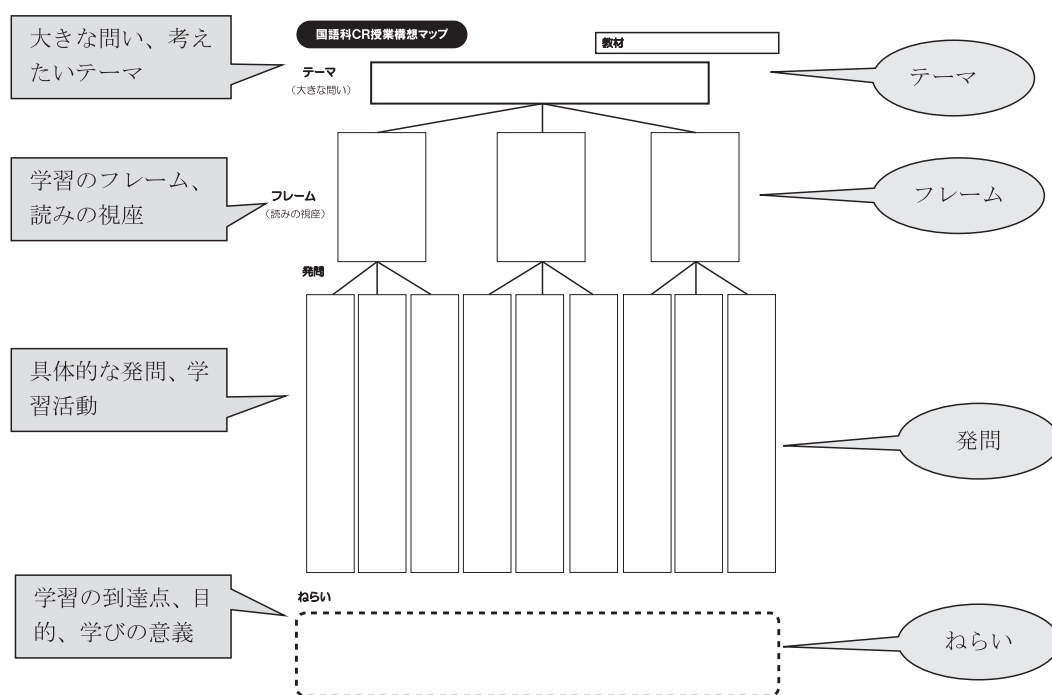


発問・活動はどのような理論や方略から紡ぎ出されたものなのか、その理論や方略を使う授業者のねらいは何か、そしてそれをねらう授業者の国語科教育に対する思想は何か、ということが一本の軸として貫かれているイメージである。たったひとつの発問、たったひとつの活動でも、それには授業者なりのきちんとした理論的な枠組みやねらいが背景にあり、その授業者ならではの世界観が存在しているということである。このような貫く軸があってこそ、授業が授業者自身の授業になっていくと考える。したがって、「教

科書の脚問，手引きに書かれているから」「教師用指導書に書いてあるから」といった授業は、「授業はしているがその先生の授業をしていることにならない」ということになる。昨今使われることが多いワークシートも同じで，それを使うことの意味をきちんと授業者が説明する責任がある。なぜ自分は教壇に立ち，なぜこの教材を使って何を学んでいこうとしてくのかという確固とした内容の軸をつくる，それが国語科CRメソッドにおける内容軸の考え方である。ただし，この図は授業者の固定の考え方やイデオロギーを押しつけていくものではないことを付記しておく。

では，実際の授業デザインでどのようにこの軸を具現化するか。その一案として示すのが，次の国語科CR授業構想マップである【図3】。

【図3】国語科CR授業構想マップ (イメージ)



これは，2012年に着想し完成させた『小中高の学びの接続をふまえたカリキュラムづくり』(三重県教育文化研究所，2015)で，筆者らが考案した指導案(「指導案これ一枚」)をベースとしている。

同テキストでは，既存の学習指導案について次のような問題を指摘しており，本稿で指摘したことと共通する (p.21)。

- ・学習者の予想外の反応を活かしくく，予定調和を図る授業になりやすい。
- ・段落ごと，場面ごとに読む授業になりがちである。
- ・指導案を書く負担が大きい。

- ・教材の全体像を把握しにくい。

テキスト完成時は三重県内の各学校に配布し教員対象の研修会も開くなどの取り組みはあったものの、意図を十分理解されたとは言いがたく、その理論的背景も曖昧なままであった。それを、筆者の国語科 CR の指導理論と学習指導要領の改訂以後という状況を踏まえて練り直したのが、今回提案する「国語科 CR 授業構想マップ」である。

着想は、現場の教員からのボトムアップであり明確な背景理論があるものではなかった。今回、提案に当たって、似たような概念、問題提起がなかったのかを俯瞰してみると、同様な問題意識からの研究もなされている。たとえば概念型カリキュラムの理論（エリクソンら、2020）である。混沌とした授業を構造化し、なぜそのことをやっているのかを授業者も学習者もが認識する必要があるとの主張は、同様な問題意識に発していると言える。学習者に対して深い理解や転移を促すという目的も同様である。概念型のカリキュラムづくりという点では本稿「2.」で触れた国際バカロレアの学習方法はこれらと親和性がある。そのほか、「逆向き設計」の学習法（ヴィギンズら、2012）も、同様の授業設計を目指していると言える。ただ、それら認知心理学の知見に基づく提案は、授業者に授業への認識を変革することを求めているが、授業を通し社会への認識を変革することを求めているかは明確ではなく、その点は、筆者が考えるマイクロ・アプローチの目指すものと同じではない。

### 4.3. 国語科 CR 授業構想マップを貫く四つのユニット

国語科 CR 授業構想マップは「テーマ」「フレーム」「発問」「ねらい」の四つのユニットで構成する。

次に、四つのユニットについて、位置づけや書き方について概説する。

#### 《テーマ（大きな問い）》

授業でどのような内容を扱うかの起点となる問いである。解決したい内容を記入する。問いは学習者が立てたものを前提とするが、慣れるまでは授業者がモデルを示すことも可能である。学習者自身で自分たちが出した問いを吟味し、良い問いを判断できるようにする。

テーマとする問いは、大きな問いである必要がある。筆者が「滞空時間の長い問い」と称し運用してきたものである（澤口、2017）。

良い問いを立てるには一定の条件がある。テキストに書いてあることを読めば簡単に解決するようなこと、もしくは情報不足によって想像でしか答えられないような問いは避けることである。テキストの複数の情報にアクセスしたり自分の既有知識にアクセスしたりすることで推論や評価が可能な問いを目指す。

納得解に導くのにある程度の時間を要する問いであることが望ましいが、「なぜ」を連鎖させていくことが可能なもの、既存の読みを覆すようなものなどがそういった問いを作るポイントになる。

#### 《フレーム（読みの視座）》

筆者が「フレームワーク」とした（澤口、2019）読みの視座である。どのような理論的枠組み、視点からテキストを読むか、実際の発問のもとになる理論・方略を記入する。さ

さまざまな問いの出発点であり、どのような視座から学習活動を組むかの言わばベースキャンプである。たとえば、小説であればキャラクター分析、人物の行動評価、評論であれば、論証の戦略分析、選択言語の分析などである。国語科CRメソッドは国語科の学びを社会につなぐことを目的としている。したがって、それをねらうためのフレームとして機能させる。具体的な例については後述する。

《発問》

教室で実際に授業者が問いかけることばである。具体的に学習者にどのように問いかけ、どのような活動を促すかを記入する。概念的な表現による曖昧さを避けるため、なるべく具体的なことばで記入する。「テーマ」「フレーム」とのつながりを意識する。

ここに記入する発問は、あくまで出番を待ち「ベンチ入り」しているストックであり、実際に問いかけるかどうかは授業の流れで判断する。

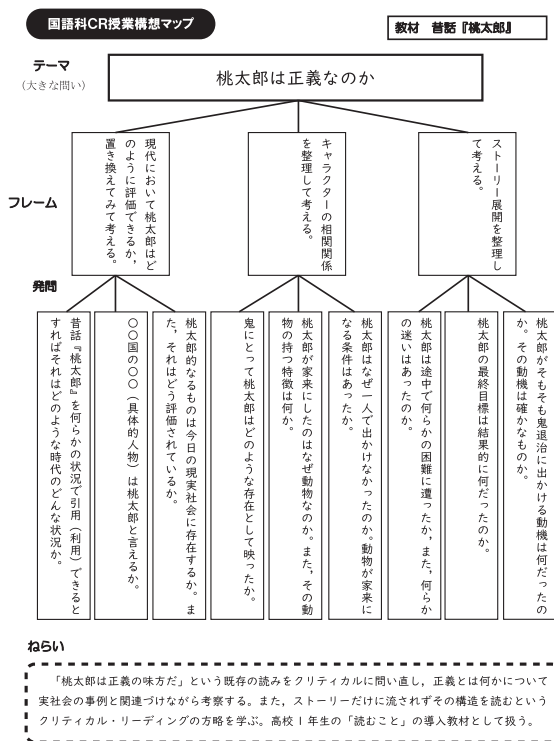
《ねらい》

マップ全体を覆う授業のねらいである。どのような学びを構想し、学習者にどのような力を育むのかを記入する。

【図3】では三つの「フレーム」にそれぞれ三つの「発問」がぶら下がっているが、平均的な数を想定した例であり、その数に縛りはない。これらの数は授業者が自由に決めることができる。

次に、参考事例として昔話『桃太郎』を扱った場合の書き込み事例を取りあげる【図4】。

【図4】昔話『桃太郎』での活用事例



『桃太郎』は、桃から生まれた桃太郎が、悪事を働くという鬼の噂から動物の家来を連れて退治に出かけ金銀財宝を持ち帰るといふ昔話である。一般的には桃太郎は悪を懲らしめるという立ち位置にあり、そのことに疑問を差し挟む学習者はほぼいないだろう。このような「普通は…だ」に対して「果たしてそうか」に取り組む事例として国語科CR授業構想マップを活用する事例である。

この授業では、既存の解釈を問い直し、別の視点を持ち込むことで新たな解釈の可能性を見いだすことをねらっている。導入期を想定しているため、ある程度は授業者のねらいが色濃く出るが、あえてそれを心得たうえの授業デザインとして例示する。

マップ上には明示されないが、この授業は、「既存の意味づけを問い直すことが民主的な社会の構築を可能にし、そのためにこそ読む教育はある」という授業者の思想のもとに設計されている。

「フレーム」は三つ用意した。

一つ目は、ストーリー展開を考えるフレームである。これは、ストーリーの展開を子細に検討することで、桃太郎の行動が道義的に認められるものなのかどうかを考えるものである。悪に対する思い込みと正義に燃える行動は、たとえば『羅生門』の「下人」も同じような因果性があると言うことができ、『走れメロス』の「メロス」も正義に燃え、猪突猛進に目的に突き進むあたりは近似性がある。しかし、これらのキャラクターは、迷いが生じたり弱気になったりと人間らしい葛藤が現出しているが、桃太郎にはそれがない。また、桃太郎の行動の動機は情報を精査してのものではなく単なる噂をもとにしている。このような展開を分析することで、正義に思える行為の別の面、たとえば短絡的正義の危険性などを学習者と共に考えることができる。コロナ渦においても「自粛警察」が社会問題化したことは記憶に新しい。

二つ目は、桃太郎とほかのキャラクターの関係性を考えるフレームである。桃太郎は家来を連れて鬼を退治に行くが、家来を得るにはきびだんごという契約金を払っている（傭兵を雇う構造）ことや、家来の動物は、桃太郎のあくまでサポート役としての比較的従順なものが選ばれていることなど、桃太郎を英雄として引き立たせる仕掛けが隠れている。このような関係性の分析から、現代の戦争の構造や作られた英雄像が潜んでいる可能性を考えることができる。

三つ目は、桃太郎という一つの記号性（キャラクターの持つ要素）を、現代に実在するもしくは歴史的な実在した人物にあてはめて、その比較検討から桃太郎というキャラクターが持つ特性に着目するというフレームである。実在の人物を想起することでよりキャラクターの本質を見抜き、その危険性などを学習者と共に考えることができる。日本の戦時中は、桃太郎はこれぞ日本男児として扱われ、徳育目的で利用されてきたが、そのような恣意的な適用の可能性を考えることは、物語の危うさを見いだす契機ともなる。

これらはあくまで既存の読まれ方に反して読んでみるための方略であり、授業者の解釈を押しつけるものではない。一旦立ち止まり、別の視点からの解釈や評価の可能性を検討するという方法を、国語科という教科で教えているに過ぎない。したがって、結果として授業者が読んで欲しいと思う方向に行かなくとも、また授業者の思想が満たされずに終わろうとも、結果としてそれは受け止める必要がある。

#### 4.4. フレームとその類型

フレームとは読みの視座である。これは澤口 (2019) の「フレームワーク」(「コンテキスト／イデオロギー」「レトリック」「定義／構成」「想定読者」「トピック」) に基づく (pp.157-161)。加えて、マクロ・アプローチでも示した「社会への接続」や「意味づけと評価」という要素も意識的に盛り込んでいる。

どのようなフレームからテキストを読むかによって、テキストの見え方は変化する。このフレームの獲得により、学習者の読みの視点を多様にし、深く読む力を育む。

【表4】はフレームの一例である。基本的には小説などの文学的文章 (詩など含む)、評論などの説明的文章で大きな違いはない。いずれのテキストも、読み手を感化するために様々な仕掛け (レトリック) が仕組まれたテキストだと考えるからである。

澤口 (2019) の「フレームワーク」は、WallaceのCritical Readingの指導理論をベースにしたが、それを支えていたクリティカル・リテラシー、やCLA (Critical Language Awareness) の、ことばに着目しながらテキストに隠れたパワーや恣意性、表面に出ない情報、思想性などを読んでいくという枠組みがこれらのフレームの土台になっている。

したがって、たとえば【表4】に「ストーリー展開を考える」とあるが、これは単に展

【表4】フレームの例

小説
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ストーリー展開を考える</li> <li>・設定されている状況を考える</li> <li>・キャラクターの相関関係を考える</li> <li>・発生した一番の問題は何かを考える</li> <li>・描写、ことばの選択について考える</li> <li>・題名の意味、妥当性を考える</li> <li>・別の視点、設定の可能性を考える</li> <li>・時代背景、社会的文化的背景を考える</li> <li>・身近な事例や社会のことがらに置き換えて考える</li> <li>・想定読者を考える</li> <li>・読者を感化しなびかせる戦略を考える</li> <li>・内在する社会批判性を考える</li> </ul>
評論
<ul style="list-style-type: none"> <li>・論理の構造 (論点と主張) を考える</li> <li>・何を前提として書かれているかを考える</li> <li>・論証のレトリックを考える (例示, データ, 対比, 権威)</li> <li>・ことばの選択, 特有の表現を考える</li> <li>・題名の意味, 妥当性を考える</li> <li>・別の視点, 設定の可能性を考える</li> <li>・時代背景, 社会的文化的背景を考える</li> <li>・身近な事例や社会のことがらに置き換えて考える</li> <li>・想定読者を考える</li> <li>・読者を感化しなびかせる戦略を考える</li> <li>・内在する社会批判性を考える</li> </ul>

開を整理してあらすじをおさえるという活動ではなく、あくまでその展開に何らかの仕掛けは存在しないか、不自然な展開はないかといった問題意識を前提としたものである。

これらのほかにも、教材に合わせた設定をすることも有効で（たとえば、「ジェンダーの視点から考える」「抑圧構造の視点から考える」「色の視点から考える」など）、授業者の自由な設定によって、自分ならではの国語科 CR 授業構想マップを作り出すことが可能である。

フレームは授業者が自身の道具箱に授業方略のストックとして格納しておく。教材や目的に合わせてそれらを引き出して使う。そうすることで教材のテーマに合わせた活用が可能となり、この柔軟性によって、授業の揺れを楽しむゆとりが生まれ、アドリブ性が教室に立ち現れると考える。また、そのような場づくりによって、学習者の多様な解釈、意見、つぶやきが拾いやすくなることが期待できる。

#### 4. 5. 国語科 CR 授業構想マップの活用

国語科 CR 授業構想マップは、その名の通り授業を構想する地図であり、そこに詳細な時間配分などは書き込めない。したがって、活用の方法としては、学習指導案との併用が現時点では妥当だと考える。具体的には、まず国語科 CR 授業構想マップで授業の軸を構想し、その後で、必要に応じて学習指導案を作成するという流れである。ただし、調査でも明らかになったように学習指導案を日常的に書くことは負担が大きい。また対外的な目的で書かれるという位置づけを考えると、あまり普段の授業の友とはなりにくい。日常使いとしては、この国語科 CR 授業構想マップで十分機能を果たせるのではないかと考える。

時系列の要素の取り込みという問題を解消する方法としては、たとえば、マクロ・アプローチと関連づけて、三つあるフレームごとに時間を割り振って、3時間で一つの単元を構想するという使い方も可能である。一つ目のフレームには「全体の通読」「情報の統合」のプロセスに該当する内容を設定し、二つ目の「フレーム」には「問いの設定」「テーマの探究」に該当する内容を設定し、三つ目のフレームには「社会への接続」「意味づけと評価」に該当する内容を設定するといった使い方である。単元の時間数が増えればそれだけ「フレーム」を増やせばよい。そのように活用すれば、単元のおおよその時間配分と内容を俯瞰的に把握することが可能で、慣れてきたら、それだけで授業計画は済むのではないだろうか。

これら実際の運用の可能性については、今後実施する本調査で検証する予定である。

## 5. まとめ

学習指導要領では、学習の枠組みが大きく変わった。しかし、学習指導案の形態はほぼ従来のものである。学習指導案は新しい学力観を具現化する現場での大切なツールであるだけに、その抜本的な見直しが必要になろう。

恒常的な多忙と眼前の課題の達成のために右往左往せざるを得ない現状が、とくに公教育の現場で日常化している中であって、必要以上に拘束されず、授業者が授業者のために準備する新しい形の学習指導案を考えていくことは重要である。このことによって、授業をたのしむという教師としてのやりがいを学校現場に呼び戻すことができるのではないか

と考える。国語科CR授業構想マップをその一助としていきたい。

今後も、国語科CRメソッドの開発にあわせ、有効な方法を引き続き検討していく。

## 【参考文献】

- ウィギンズ・グラント, マクタイ・ジェイ《西岡加名恵 訳》(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』日本標準
- エリクソン・リン・H, ラニング・A・ロイス, フレンチ・レイチェル《遠藤みゆき, ベアード真理子 訳》(2020)『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践―不確実な時代を生き抜く力』北大路書房
- 国立教育政策研究所 (2021)『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校国語』東洋館出版社
- 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』巻53, pp.21-36
- 澤口哲弥 (2023a)「国語科CRメソッドの開発に向けた高校国語科実態調査」『神奈川大学心理・教育研究論集』第53集, pp.5-20
- 澤口哲弥 (2023b)「国語科CRメソッドの開発に向けた指導法の検証(1)―マクロ・アプローチを中心として」『神奈川大学心理・教育研究論集』第54集, pp.13-34
- 澤口哲弥 (2019)『国語科クリティカル・リーディングの研究』溪水社
- 澤口哲弥 (2017)『「滞空時間の長い問い」で思考を深める古典学習―質の高い対話は質の高い問いから』『教育科学 国語教育』No.809, pp.76-79, 明治図書
- 全国大学国語教育学会編 (2022)『国語科教育学研究の成果と展望Ⅲ』溪水社
- 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』第79巻, pp.53-69
- 三重県教育文化研究所 (2015)『探究型の読みを「協働」でめざす小中高カリキュラム』
- 御手洗明佳, 赤塚祐哉, 井上志音 (2023)『国際バカロレア教育に学ぶ授業改善―資質・能力を育む学習指導案の作り方』北大路書房
- 八木澤史子, 安里基子, 堀田龍也 (2023)「学習指導案を対象とした学術論文の研究動向に関する調査」『日本教育工学会研究報告集』(1), pp.151-154
- 東京都教職員センター「学習指導案 高等学校：国語」[koku\\_r4\\_kou01.pdf \(tokyo.lg.jp\)](#)  
2023.10.10取得

## 《付記》

- ・本研究はJSPS 科研費 (22K13712) の助成を受けています。
- ・本稿は、第145回全国大学国語教育学会 (信州大会) における自由研究発表 (口頭発表) の発表要旨, 資料をもとに加筆・修正しています。